

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO**

**ARTE COMO TRABALHO CRIADOR:  
PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA EDUCAÇÃO  
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**TANIA REGINA ROSSETTO**

**MARINGÁ  
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO**

**ARTE COMO TRABALHO CRIADOR:  
PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA EDUCAÇÃO  
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese apresentada por TANIA REGINA ROSSETTO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:  
Profª Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

**MARINGÁ**  
**2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

R817a Rossetto, Tania Regina  
Arte como trabalho criador: produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual / Tania Regina Rossetto. -- Maringá, 2018.  
279 f.: il.; color.

Orientadora: Prof. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

Tese (Doutorado em Educação )  
- Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação Especial. 2. Conhecimento imediato - Arte. 3. Conhecimento mediato - Arte. 4. Mediação - Ensino e Aprendizagem. 5. Produção de arte. 6. Deficiência intelectual - Inclusão/exclusão. 7. Conhecimento de arte - Produção de significados. I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

371.92 21.ed.

Cicília Conceição de Maria  
cc-003932  
CRB9- 1066

TANIA REGINA ROSSETTO

**ARTE COMO TRABALHO CRIADOR:  
PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA EDUCAÇÃO  
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Profª Dra. Sonia Maria da Costa Mendes – IFPR – Ivaiporã

Profª Dra. Dorcely Bellanda Garcia – UNESPAR – Paranavaí

Profª Dra. Doralice Aparecida Parenzini Gorni – UEL

Profª Dra. Annelise Nani da Fonseca – UEM

Profª Dra. Maria Júlia Lemes Ribeiro – UEM

Profª Dra. Elsa Midori Shimazaki – UEM

[...] o conhecimento, como o Sol a pino,  
delineia as coisas com máximo rigor.  
(BENJAMIN, 1995, p. 267)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Nerli Nonato Ribeiro Mori, professora orientadora deste trabalho de pesquisa sem a qual a sua realização não seria possível.

Agradeço a todos que lutaram pela constituição do Ensino Público de qualidade o que me permite a condição para o estudo.

Agradeço à minha mãe Maria Teresa por me conceber a vida.

Agradeço ao meu avô Valdelírio pelas condições de viver e de sonhar quando me ensinou a olhar as estrelas.

Agradeço aos meus filhos Mateus, Pedro e Beatriz por me trazerem alegria e força pra viver.

Agradeço a Marcelo por estar ao meu lado compartilhando tristezas e alegrias.

Agradeço aos professores que fizeram parte de meus estudos e que me deram condições de superar barreiras naturais em busca de concepções mais elaboradas.

Agradeço aos meus amigos, especialmente: Scida, Salete, Edson, Geralda, Kiyomi, pela força e pela leveza de suas palavras e atos.

Agradeço aos estudantes junto aos quais convivo e compartilho experiências do viver, são eles um dos motivos deste estudo, a esses que assumiram e estão por assumir a condição de luta frente às situações históricas e sociais que se apresentam.

Agradeço, por fim, a todos os autores utilizados como referência neste estudo, pelos infinitos diálogos e pelo acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, obrigada!!!

ROSSETTO, Tania Regina. **Arte como trabalho criador: produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual**. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2018.

## RESUMO

Este estudo apresenta como ponto de partida a educação de pessoas com deficiência intelectual na produção dos sentidos necessários à posse dos códigos da arte. Como forma de promover essa práxis educativa, apontamos a necessidade de rever aspectos do ensino, destacando o seguinte questionando: como se constitui a produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual cogitando a autoprodução humana e a superação de si mesmo? Diante dessa problemática de pesquisa, o objetivo central da tese concerne em demonstrar como se constitui a produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual, cogitando a autoprodução humana e a superação de si mesmo. Como objetivos específicos, propomos discorrer sobre a constituição do ser social pelo trabalho, considerando a superação do trabalho alienado pelo trabalho criador; abordar a arte como uma das formas de apropriação da realidade, como fonte de humanização constante; destacar a educação na perspectiva inclusão/exclusão; evidenciar a produção artística de pessoas com deficiência intelectual; identificar a apropriação de conceitos pela ação teórica e prática no decorrer do processo de criação artística. A metodologia apresenta delineamento bibliográfico e de abordagem prática, amparada no Materialismo Histórico Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria Histórico-Crítica. Propomos como procedimento metodológico a leitura, o conhecimento e a produção artística, desencadeando o processo de objetivação/subjetivação de pessoas com deficiência intelectual. Diante da metodologia utilizada, consideramos para a análise da produção os conceitos de imediato, mediação e mediato, incluindo desdobramentos no decorrer do processo. Tendo em vista a problemática inicial, especificamos: o trabalho como categoria fundante do ser social, destacando o paradoxo trabalho criador e trabalho alienado; a arte como uma das formas de apropriação da realidade e constante produção do mundo humano, evidenciando formas de apreender a arte, o que envolve o conceito de transparência e opacidade; a educação como uma das formas de fissura do sistema capitalista e a necessidade de apropriação do conhecimento produzido socialmente, incluindo apontamentos sobre a constituição de uma escola inclusiva e sobre a deficiência intelectual. Nesse panorama, evidenciamos o ponto de chegada produzindo novos pontos de partida, o que projeta outras investigações em relação à contribuição da arte como trabalho criador na educação de pessoas com deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** Trabalho; Arte; Educação; Inclusão; Exclusão.

ROSSETTO, Tania Regina. **Art as creative work: production of meanings in the education of people with intellectual disabilities**. 279 f. Tese (Doctor in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof<sup>a</sup>. Dra Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2018.

## ABSTRACT

This study presents as a starting point the education of people with intellectual disabilities in the production of the necessary senses to the possession of the codes of art. As a way of promoting this educational praxis, we point out the need to revise teaching aspects, highlighting the following questioning: what is the production of meanings constituted of in the education of people with intellectual deficiency cogitating human self-production and self-improvement? Facing this research problem, the main objective of the thesis is to demonstrate how the production of meanings in the education of people with intellectual disabilities is constituted, considering human self-production and self-improvement. As specific objectives, we propose discussing the constitution of the social being due to work, considering the overcoming of the alienated work by the creative work; approaching art as one of the forms of appropriation of reality, as a source of constant humanization; highlighting education in the inclusion / exclusion perspective; evidencing the artistic production of people with intellectual disabilities; identifying the appropriation of concepts through theoretical and practical action in the course of the process of artistic creation. The methodology presents a bibliographical delineation and a practical approach, based on Historical Dialectical Materialism, Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Theory. We propose as a methodological procedure the reading, the artistic knowledge and the artistic production, triggering the process of objectification/subjectification of people with intellectual disabilities. From the methodology used, we considered for the production analysis the concepts of immediate, mediation and mediate, including unfolding in the course of the process. Looking at the initial problem, we specified: work as a founding category of the social being, highlighting the paradox of creative work and alienated work; art as one of the forms of appropriation of reality and constant production of the human world, evidencing ways of apprehending art, which involves the concept of transparency and opacity; education as one of the fissures of the capitalist system and the need to appropriate socially produced knowledge, including notes on the constitution of an inclusive school and on intellectual disability. In this panorama, we highlight the point of arrival producing new starting points, which projects other investigations regarding the contribution of art as creative work in the education of people with intellectual disabilities.

**Keywords:** Work; Art; Education; Inclusion; Exclusion.



## LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COPEP	Comissão Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DEX	Diretoria de Extensão
DTP	Departamento de Teoria e Prática da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONU	Organização das Nações Unidas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
MUDI	Museu Dinâmico Interdisciplinar
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE FIGURAS

**FIGURA 1** Mistura de cores. Imagem do lado esquerdo: Formas orgânicas. Acrílico sobre isopor, 15 x 20 cm. Imagem do lado direito: Formas geométricas. Acrílico sobre papel, 75g, 21 x 30 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 2** Alegria. Acrílico sobre papel cartão, 150g, 25 x 33 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 3** Amor. Acrílico sobre papel cartão, 150g, 25 x 33 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 4** Solidão. Lápis de cor sobre papel 75g, 21 x 30 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 5** Laranja I. Acrílico sobre papel cartão, 120g, 33 x 48 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 6** Laranja II. Acrílico sobre papel cartão, 120g, 33 x 48 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 7** Laranja III. Acrílico sobre papel cartão, 120g, 33 x 48 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 8** Olhar I. Acrílico sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 9** Olhar II. Acrílico sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 10** Olhar III. Acrílico sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 11** Lábios I. Acrílico sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 12** Lábios II. Acrílico sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 13** Retrato montagem I. Técnica mista sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 14** Retrato montagem II. Técnica mista sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 15** Retrato I. Acrílico sobre papel, 75g, 21 x 30 cm. Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 16** Retrato II. Acrílico sobre papel, 75g, 21 x 30 cm.  
Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 17** Grito perfurante radical. Monotipia sobre papel, 90g, 45 x 65 cm.  
Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 18** Medo feliz. Monotipia em papel, 90g, 45 x 65 cm.  
Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 19** Coração partido. Monotipia em papel, 90g, 45 x 65 cm.  
Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 20** A menina. Técnica mista sobre papel, 120g, 21 x 30 cm.  
Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 21** Aventureiro. Técnica mista sobre papel, 120g, 21 x 30 cm.  
Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 22** Francisco. Técnica mista sobre papel, 120g, 21 x 30 cm.  
Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 23** Pirata. Acrílico sobre papel cartão, 120g, 33 x 48 cm.  
Arquivo da autora, 2014.

**FIGURA 24** Eletrizado. Acrílico sobre papel cartão, 120g, 33 x 48 cm.  
Arquivo da autora, 2014

**FIGURA 25** Todos em um. Técnica mista.  
Arquivo da autora, 2014.

## LISTA DE OBRAS

Vincent Van Gogh. **Noite Estrelada (Ciprestes e vila)**. 1889. Óleo sobre tela (73,7 x 92,1 cm). Museu de Arte Moderna, Nova York, EUA.

Piet Mondrian. **Composição em vermelho, amarelo e azul**. 1927. Óleo sobre tela (0,61 x 0,41 m). Museu Stedelijk, Amsterdã.

René Magritte. **Espelho falso**. 1928. Óleo sobre tela (54 x 80 cm). Museu de Arte Moderna, Nova York, EUA.

Salvador Dalí. **Rosto de Mae West podendo ser utilizado como apartamento surrealista**. 1934-1935. Guache, grafite e colagem sobre página de revista (28,3 x 17,8 cm). Instituto de Arte, Chicago, EUA.

Andy Warhol. **Os lábios de Marilyn Monroe**. 1962. Serigrafia sobre acrílico e lápis sobre tela, Dois painéis (210,2 x 205,1cm; 211,8 x 210,8 cm). Washington (DC), Hirschhorn Museum and Sculpture Garden, Smithsonian Institution, doação de Joseph H. Hirschhorn.

Vincent Van Gogh. **Autorretrato**. 1889. Óleo sobre tela (63 x 54 cm). Museu de Orsay, Paris.

Henri Matisse. **Madame Matisse**. 1905. Têmpera e óleo sobre tela (40 x 32 cm). Museu Nacional de Arte da Dinamarca.

Edvard Munch. **O grito**. 1895. Óleo sobre cartão (91 x 73,5 cm). Galeria Nacional, Oslo, Noruega.

Pablo Picasso. **Garota no espelho**. 1932. Óleo sobre tela (162,3 x 130,2 cm). Museu de Arte Moderna, Nova York, EUA.

Paul Cézanne. **Natureza-morta com cortina e jarra**. Cerca de 1895. Óleo sobre tela (54,7 x 74 cm). Museu Ermitage, São Petersburgo, Rússia.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** Frequência dos sujeitos da pesquisa.

**Quadro 2** Características dos sujeitos da pesquisa.

**Quadro 3** Planejamento das propostas de produção.

**Quadro 4** Procedimentos metodológicos delineados no decorrer do processo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 TRABALHO</b> .....	22
1.1 Trabalho criador e trabalho alienado.....	45
<b>2 ARTE</b> .....	62
2.1 Formas de apreender a arte.....	78
<b>3 EDUCAÇÃO</b> .....	92
3.1 Inclusão/exclusão de pessoas com deficiência.....	120
<b>4 APONTAMENTOS E PROPOSIÇÕES</b> .....	133
4.1 Caminhos e percursos metodológicos.....	147
<b>5 PRODUÇÃO ARTÍSTICA</b> .....	159
<b>6 PREÂMBULOS CONCLUSIVOS</b> .....	266
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	270

## INTRODUÇÃO

Todo começo é difícil, e isso vale para toda a ciência (MARX, 2013, p. 77).

No ano de 1867, Karl Marx (1818 - 1883), no prefácio da primeira edição da obra *O Capital*, evidencia a dificuldade de se iniciar algo, dado a complexidade dos fatos, busca de toda ciência. O início remete a escolha de alguns elementos e a recusa de outros. Logo, há um posicionamento em relação ao que se quer iniciar. Consideramos ainda que um início é forma contraditória, remete a um fim, a um ponto de chegada, indicado na busca pelo conhecimento como novo ponto de partida; um processo contínuo e ininterrupto que envolve múltiplas determinações que não há como conter ou sequer controlar. Portanto, ao iniciarmos algo, não temos como prever o resultado, estes são provisórios e mutáveis. Nesse sentido, arriscamos afirmar que são as infindáveis perguntas e repostas, uma levando à outra, é que trazem à consciência a dificuldade dos inícios, pois se há o início, o fim, em termos de respostas, demonstra constantemente sua provisoriade histórica.

A presente pesquisa lança raízes em experiências pessoais, que evidenciam a necessidade de aprofundamento em relação aos desafios enfrentados pela modalidade de Educação Especial, considerando nesse âmbito, a arte como área de conhecimento. No decorrer da primeira década do ano de 2000, responsável pela coordenação pedagógica da disciplina de Arte em um dos núcleos regionais do Estado do Paraná, conduzi uma reunião pedagógica com aproximadamente 50 professores de Educação Especial. O objetivo do encontro foi discorrer sobre procedimentos teóricos e práticos no Ensino de Arte. Os apontamentos foram realizados por meio das concepções da Arte Clássica<sup>1</sup> e da Arte Moderna<sup>2</sup>, e a

---

<sup>1</sup> Argan (1992) vincula a Arte Clássica ao mundo antigo, greco-romano, retomada na cultura humanista do século XV e XVI, entre suas características estão a busca de equilíbrio, de simetria, de perfeição, o uso da perspectiva e de técnicas apuradas de pintura à óleo sobre tela.

<sup>2</sup> Arte Moderna é o termo utilizado para se referir aos movimentos de arte do fim do século XIX e início do século XX, no mundo ocidental. Para Strickland (2014), corresponde à liberação das regras tradicionais que condicionaram a arte à representação exata dos objetos, segundo a Arte Clássica. Convenções foram desafiadas e o passado rejeitado, a expressão, a imaginação e o posicionamento individual dos artistas é marca indelével dos movimentos de Vanguarda, entre eles: Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo.

utilização de obras de arte como referências para os trabalhos a serem desenvolvidos pelos estudantes, o que leva a superar a arte como cópia e reprodução de modelos. A abordagem realizada incomodou o grupo de professores, desse incômodo, observei duas questões relevantes: 1) “Nossos alunos não conseguem desenhar e pintar de maneira tão perfeita”; 2) “Já consideram nossos alunos loucos e desajustados, imagine se eles pintassem o sol de azul e a maçã de alaranjado?”.

Ambas as inquietações demonstram práticas naturalizadas no Ensino de Arte, as quais se potencializam na educação de pessoas com necessidades especiais. A primeira questão conduz à Arte Clássica, a segunda, à Arte Moderna. Podemos observar que, por um lado, os professores se preocuparam com o grau de perfeição da Arte Clássica, por outro, com a transgressão da Arte Moderna, cujo intuito foi quebrar regras arraigadas na História da Arte. Parece evidente, pela fala deles, uma busca por um meio termo, uma vez que não é possível a total perfeição, também não se aceita a total transgressão.

Ao abordar o Ensino de Arte, Schlichta, no livro *Arte e educação: haverá um lugar para a Arte no Ensino Médio?* (2009), destaca preconceitos enraizados no Ensino da Arte, dentre os quais destacamos dois que podem ampliar o nosso entendimento em relação à fala dos professores: 1) a arte é destinada às pessoas com dons e talentos, algo inato que não se pode ensinar e aprender; 2) a arte é algo espontâneo, um mero fazer de crianças. A autora interliga uma concepção a outra e afirma que a criatividade, no senso comum, é um potencial para poucos, os quais teriam recebido um dom divino. Antagonicamente, a criatividade também é, por vezes, relacionada ao livre fazer e à espontaneidade. Mestres da Arte Clássica, tidos como gênios, justificam a prática artística para poucos, destinada apenas àqueles que têm talento. Dessa maneira, as duas concepções não comportam o ensino e a aprendizagem da arte, uma porque a limita ao dom e a outra porque a limita à naturalidade.

Ocorre nesse cenário, uma construção histórica e social, expondo a necessidade de apropriação de conhecimentos que possibilitem conceber a arte como representação e não como objeto em si. Como representação, a arte tem a liberdade de transitar entre concepções naturalistas, que buscam, por exemplo, as cores naturais do objeto; e concepções modernistas, que se apropriam de cores vinculadas ao imaginário, à expressão de sentimentos e emoções.



Schlichta (2009), ao destacar a arte como representação, não limita a produção artística a uma única concepção, Clássica ou Moderna. Voltando à fala dos professores, seria possível então pensar em um ensino de arte no qual a composição das formas e das cores permitem que o sol seja azul e a maçã, alaranjada, sem que isto possa configurar loucura ou desajuste?

Nessa perspectiva, consideramos a arte como uma relação entre as pessoas, algo que pode ser aprendido e ensinado, pois se constitui pelas determinações históricas e sociais. Marx e Engels (1986), na obra *Sobre literatura e arte* escrita em 1842, afirmam que ao promover o conhecimento em arte o intuito não é que todos sejam artistas, mas que todos, caso o queiram, possam desenvolver potencialidades estéticas. Pelos autores as potencialidades podem ser apropriadas por meio do acesso ao conhecimento, e não estão restritas aos que têm, supostamente, habilidades inatas. Entretanto, como pontuamos, está arraigada ao senso comum a concepção de que o trabalho na arte só é possível para poucos.

A questão nos permite refletir sobre a complexidade do Ensino de Arte na Educação Especial, pois ações aparentemente inclusivas podem trazer em seu bojo uma exclusão ainda maior como, por exemplo, as proposta de trabalho artístico que limitam o potencial criador do estudante – livre fazer, passatempo, reprodução de modelos, entre outros –, os quais negam o desenvolvimento da arte como fonte de humanização. Dificilmente encontramos pessoas que tenham experiências artísticas realmente significativas, ao contrário, geralmente estão ligadas a concepções de arte que impossibilitam ações criadoras. Professores em sua prática educativa, por vezes, também estão à margem do conhecimento em relação aos conteúdos que encaminham em sala de aula, afinal, muitos deles não tiveram uma formação que lhes permitiu o desenvolvimento da sensibilidade estética. Os dizeres: “Não sei desenhar”; “não tenho dom para a arte”; “é preciso ter talento”; “não gosto de desenhar e pintar”, são comuns e corriqueiras, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. As afirmações podem ser ocasionadas pela falta de acesso ao conhecimento elaborado, o que impede que a arte contribua para o avanço no processo de desenvolvimento humano.

Dito isso, torna-se um desafio trabalhar com educação quando considerada na sua constituição histórica e social, e delineada conforme demandas dos modos de produção econômica. A Educação Especial em suas especificidades integra-se a esse cenário evidenciando um intenso processo de inclusão/exclusão, nesta

pesquisa voltada às pessoas com deficiência intelectual. O termo deficiência intelectual foi cunhado recentemente e apresenta conceitos alinhados ao movimento de inclusão/exclusão social. De acordo com Shimazaki e Mori (2012), o termo foi utilizado em 1995, no simpósio Deficiência Intelectual: Programas Políticos e Planejamento para o Futuro, estruturado pela Organização das Nações Unidas em Nova York. Na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, em Montreal (Canadá, 2014), a Organização Panamericana de Saúde e a Organização Mundial da Saúde aprovaram o documento Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, demarcando o termo: Deficiência Intelectual, recomendado para encaminhar ações respectivas à área. Shimazaki e Mori (2012) ressaltam que ao longo da história foi comum a utilização dos termos: deficiência mental e doença mental. A utilização da terminologia, deficiência intelectual, corresponde à compreensão de que a deficiência restringe-se ao intelecto e não se estende, necessariamente, aos demais âmbitos cerebrais. Os termos podem ser vinculados aos séculos XVII e XVIII, quando deficientes intelectuais eram segregados da sociedade e internados em orfanatos, manicômios, prisões, junto a eles estavam doentes mentais, idosos e delinquentes. No entanto, mesmo com a mudança do termo, as pessoas com deficiência intelectual não deixam de ser estigmatizadas, segregadas por um termo em específico ou por outras marcas correspondentes.

Consonante a esse desafio, em face do sistema capitalista, é proposto uma educação inclusiva que se estenda impreterivelmente a todos. Mas é realmente possível uma educação que realmente seja para todos mediante o modelo de instrução proposto na atualidade? E, em específico, como se configura a educação de pessoas com deficiência intelectual, tendo a arte como via de acesso?

Não se trata, obviamente, de questões com respostas fáceis ou da edificação de um projeto ideal de educação, segundo o que será discutido neste trabalho, trata-se, antes, daquilo que é historicamente possível, diante das limitações impostas pelas determinações complexas do sistema econômico vigente. Nesta proposta investigativa, concebemos a arte como práxis<sup>3</sup>, como uma das categorias do trabalho humano. Nesse sentido, Marx e Engels, na obra *A ideologia alemã*, concluída em 1946 e publicada na totalidade em 1933, apontam como característica intrínseca da constituição humana a vida em sociedade, e afirmam que “[...] toda

---

<sup>3</sup> Apesar de encontrarmos maneiras diferentes entre os autores citados, de grafar a palavra de origem grega, aqui, optar-se-á pela grafia sem itálico e com acento gráfico: práxis.

vida social é essencialmente prática” (2007, p. 102), ou seja, é na práxis que o ser humano pode refletir e se transformar e transformar, em função de suas relações sociais, a realidade.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996 incorpora o princípio da inclusão como pedra de toque para a Educação Especial no país. Nesse processo, ocorreram diversas mudanças que apontam para questões relevantes sobre o tema. Evans (1995), no escrito intitulado “Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial”, destaca as considerações de Vigotski<sup>4</sup> quando este afirma que toda pessoa é educável, o que dá a educação um lugar de destaque. Outro aspecto que se destaca é o das autoridades educacionais, os quais vêm deixando de categorizar as pessoas segundo as suas deficiências, conforme pode ser observado no *Education Act.*, documento elaborado na Inglaterra. Segundo Evans (1995), o *Educational Act* de 1981, considera todos os estudantes num *continuum* de aprendizado. Nesse contexto, todos podem ser educados de acordo com suas peculiaridades e com apoio escolar adequado.

A tese em questão se justifica como ação mediadora que contribui para o desenvolvimento do Ensino de Arte, o que envolve a criação de estratégias metodológicas e considera que a arte é uma forma poderosa de comunicação e de expressão humana. A deficiência intelectual desdobra-se não em limitações, mas em infinitas possibilidades de criação, em formas significativas, possíveis pelo acesso ao conhecimento elaborado pela humanidade e pelas novas formas de relação com o mundo.

Trata-se de um percurso que destaca a necessidade de pesquisas sobre o Ensino de Arte e inclusão. Ao acessarmos trabalhos acadêmicos por meio do termo *arte*, indexados no *scielo*<sup>5</sup>, encontramos 1.620 artigos que lhe fazem referência. O levantamento demonstrou a abrangência do conceito, *arte* estende-se a temas como: o estado da arte, arte da culinária, arte geográfica, arte em plantio, arte da enfermagem, arte do bem dizer, arte da sedução, arte de empacotar, entre outras

---

<sup>4</sup> Apesar de encontrar diferentes maneiras de grafar o sobrenome desse autor, aqui, optar-se-á pela grafia: Vigotski.

<sup>5</sup> A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica constituída pela seleção de periódicos e artigos científicos brasileiros. A escolha desse mecanismo de pesquisa ocorreu devido ao amplo acesso aos textos completos, realizado por índices e formulários de busca. O site da SciELO é constituído pela parceria FAPESP/BIREME/CNPq, e é atualizado constantemente, o que permite a incorporação de novos títulos. Disponível em <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em 29 de dezembro de 2015.

especificações, ou seja, arte enquanto ofício, prática ou técnica. Diante deste cenário, interessou-nos os artigos em que a arte foi apresentada como mecanismo de inclusão social no que se relaciona a pessoas com algum tipo de deficiência, como forma de traçar um panorama geral do objeto de pesquisa.

Nessa perspectiva, corremos o risco de generalizações arbitrárias, pois temos ciência de que acessamos uma mostra, que não corresponde a totalidade dos fatos. Por outro lado, especificamos que a temática envolvendo arte e inclusão vem ao encontro de reflexões realizadas no decorrer deste estudo, a fim de distinguir os termos e extrapolar o senso comum sobre a deficiência intelectual diante do imaginário social. Os artigos pesquisados evidenciaram a predominância de conteúdos que envolvem loucura, transtornos mentais, doença mental, sofrimento psíquico e a utilização da arte como um instrumento terapêutico. Em relação aos ambientes das pesquisas consultadas, predominam os hospitais psiquiátricos e os espaços terapêuticos, o que nos parece relevante, sobretudo, quando se considera o fato de que apenas o artigo de Reily (2010), *O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão*, aborda o contexto educacional. Diante da constatação, salientamos que ação terapêutica minimiza os problemas advindos das limitações das pessoas com deficiência, sendo necessária também uma ação educativa, “[...] exigindo a revisão de conceitos e práticas no sentido de assegurar a valorização do sujeito, não mais do papel de paciente, mas sim como ator da própria (re) habilitação” (NUNES; WALTER; SHIRMER, 2012, p. 31).

No panorama observado durante a pesquisa, evidenciamos uma escassez de profissionais da área da Arte, da Educação e da Educação Especial que se dedicam ao tema. Um fato preocupante se considerarmos a relação da arte com a inclusão, pois entendemos que as pesquisas são agentes de reflexão e mudança, fortalecem a práxis pedagógica e a sistematização de novos conhecimentos. No que se refere ao profissional da área de Educação não deveria ser admitido, nos dias atuais, uma postura de conformidade com esse cenário, pois “É preciso desenvolver uma postura de estudioso vigilante que acompanha as constantes transformações e percebe as interferências e mudanças que provoca e exige no processo de ensino e aprendizagem” (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 85).

As reflexões efetuadas com o levantamento dos artigos remetem à necessidade de pesquisas no contexto educacional, de maneira que ocorram avanços rumo a novos encaminhamentos. Afinal, não há conforto diante do estigma

de uma *arte menor* imposta às pessoas com deficiência, partindo do pressuposto de que a arte é um mecanismo de luta, sobretudo, no *contexto da inclusão*.

Por essa razão, propomos reflexões mais aprofundadas sobre *arte e inclusão* no contexto educacional no que se refere à deficiência intelectual e o trabalho criador. Ora, a arte representa o princípio criador do trabalho humano, um posicionamento diante do mundo e das coisas, mas na esfera da criação – que deveria ser universal – é reduzida a um pequeno número de pessoas talentosas, faz-se necessário questionar a divisão do trabalho entre criadores e consumidores, relação que impede o desenvolvimento humano em seus diversos aspectos.

Destacamos ainda que o conhecimento em arte constitui-se por experiências do sujeito, nelas consideradas aspectos subjetivos e objetivos no conjunto da produção artística, o que propicia a formação dos sentidos e, em especial, a sensibilidade estética. Do entendimento de que a comunicação humana, verbal e não verbal é possível devido à formação de uma realidade conceitualizada, evidencia-se a relação psíquica e social que a constitui.

Ao expormos a questão que sustenta esta pesquisa, destacamos o paradoxo inclusão/exclusão. Nesse caso, diante das dificuldades e avanços, evidenciamos a educação como instrumento indispensável na transformação da realidade e como fonte de humanização. No intuito de tornar-se humano é indispensável que o ser singular tenha acesso à riqueza material e espiritual, necessárias a construção como gênero humano. Por meio do conhecimento sensível, possível pelo trabalho criador em arte na articulação entre subjetivo e objetivo, entre o ser e o gênero humano, problematizamos: como se constitui a produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual, destacando a autoprodução humana e a superação de si mesmo?

O objetivo central da tese concerne em demonstrar como se constitui a produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual, cogitando a autoprodução humana e a superação de si mesmo. Como objetivos específicos, propomos: 1) discorrer sobre a constituição do ser social pelo trabalho e a superação do trabalho alienado pelo trabalho criador; 2) abordar a arte como uma das formas de apropriação da realidade, como fonte de humanização constante; 3) destacar a educação na perspectiva inclusão/exclusão; 4) evidenciar a produção artística de pessoas com deficiência intelectual; e 5) identificar a apropriação de conceitos pela ação teórica e prática no decorrer do processo de criação artística.

A metodologia apresenta delineamento bibliográfico e de abordagem prática, amparada no Materialismo Histórico Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria Histórico-Crítica. Propomos como procedimento metodológico a leitura, o conhecimento e a produção artística, o que desencadeia o processo de objetivação/subjetivação de pessoas com deficiência intelectual. Pela metodologia utilizada, consideramos, para a análise produção, os conceitos de imediato, mediação e mediato, incluindo desdobramentos no decorrer do processo.

Os sujeitos da pesquisa são oriundos do Projeto de Extensão: *Atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais*, vinculado à Diretoria de Extensão (DEX), ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na ativa desde o ano de 1995. O projeto atende pessoas com idades diferenciadas, de 12 a 54 anos, provenientes de diversos contextos, alguns estão matriculados no ensino regular, outros na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), outros ainda não frequentam instituições escolares, salvo a participação no respectivo Projeto de Extensão.

Nesse grupo, ocorreram ao todo 16 encontros no período de agosto a novembro de 2014. Os primeiros 7 encontros foram utilizados para conhecer o grupo de aproximadamente 14 pessoas, integrantes das atividades desenvolvidas pelo referido projeto de extensão. Dentre estes, vieram para o grupo de pesquisa os que manifestaram interesse em desenvolver trabalhos referentes ao que foi demonstrado nos primeiros contatos. Dessa maneira, contamos com a participação de 3 pessoas que passaram a desenvolver atividades referentes à pesquisa. As propostas a serem analisadas foram organizadas nos 9 encontros restantes, com a duração de 3h semanais, o que totaliza 27h de trabalho com o grupo. Para os registros da pesquisa, os sujeitos tiveram sua identidade preservada, sendo mencionados por duas consoantes, como segue: PY, MR, JL.

No grupo de pesquisa, realizamos intervenções por meio de conhecimentos relativos à arte como trabalho criador por meio de produções que envolvem: leitura, mediação e produção de imagens. Os registros foram realizados por meio de diário de campo, gravações de áudio, imagens fotográficas e produções pictóricas.

As discussões foram realizadas em seis seções: 1) Trabalho: propomos uma abordagem ontológica, na qual se destaca o trabalho como categoria fundante do ser social; em seguida, discorreremos sobre o paradoxo trabalho criador e trabalho

alienado, em especial, a produção, a distribuição e o consumo conforme o modo de produção capitalista; 2) Arte: abordamos a arte como uma das formas de apropriação da realidade e constante produção do mundo humano, algo que rompe o cotidiano, que subverte o senso comum, o imediato e o utilitário; bem como, formas de apreender a arte, o que envolve o conceito de transparência e opacidade; 3) Educação: apontamos o conhecimento sistematizado como uma das formas de fissura do sistema capitalista e a necessidade de apropriação do conhecimento produzido socialmente; incluindo, nesse tópico, apontamentos sobre a constituição de uma escola inclusiva e a Deficiência Intelectual; 4) Apontamentos e proposições: efetuamos reflexões teóricas sobre a constituição do conhecimento e discorremos sobre os caminhos e percursos da criação artística, com destaque aos sujeitos da pesquisa; 5) Produção de pessoas com deficiência intelectual: descrevemos os encontros e a análise da produção de significados pelos conceitos de imediato, mediação e mediato e seus desdobramentos; 6) Preâmbulos conclusivos: o que evidencia o ponto de chegada diante da problemática inicial: novos pontos de partida começam a se delinear.

As seções foram organizadas como um dos caminhos possíveis na abordagem da temática, o que não encerra demais pontos de vista, mas objetiva outros questionamentos perante a realidade. É preciso conhecer para intervir. O processo de tornar-se humano implica que o ser singular tenha acesso à riqueza material e espiritual necessárias à sua construção como gênero humano. Por essa razão, a compreensão de mundo deve suprir demandas de transformações sociais, explicitar a realidade subjetiva e objetiva como produto humano, como uma produção histórica e social. Esse posicionamento nos faz cogitar de forma tácita: *a quem interessa entender a realidade como de fato é?* Destarte, não almejamos um mundo mais humano, mais livre e mais igualitário, mas um mundo que seja humano, livre e igualitário.

Diante da utópica, mas necessária *educação para todos*, e considerando a apropriação do conhecimento como fonte de humanização, recorremos a Walter Benjamin (1892-1940), na obra *Rua de mão única*, publicada em 1928: “[...] o artista sai à conquista de teores. O homem primitivo entrincheira-se atrás de matéria” (1995, p. 32). Nesta pesquisa, consideramos os teores, a arte configurada em novas realidades, possível a todos quando ultrapassam as trincheiras do não conhecimento e da forma pronta. O que se constitui pelo fazer e do pensar, falar e

agir, pela comunicação humana em suas infinitas ações individuais e coletivas em constante relação com a natureza.



## 1 TRABALHO

Como formador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, desse modo, uma condição de existência do homem independente de todas as formas sociais, uma eterna necessidade natural de mediar o metabolismo entre o homem e a natureza, portanto, a vida humana (MARX, 2013, p. 120).

Karl Marx (1818-1883), na obra *O capital*, publicada em 1867, destaca o trabalho como condição da existência humana, uma relação entre o ser humano e a natureza. Nesse intercâmbio entre um e outro, não é possível eliminar a base natural, biológica do ser humano, mesmo que o desenvolvimento social, possível pelo trabalho, ocasione um afastamento da barreira natural: o humano irá depender dessa relação. O trabalho é essencial ao ser humano, é o que permite a passagem do ser orgânico ao ser social, considerando que esse necessita para existir a produção material advinda da força de seu trabalho.

Nesse pressuposto, o filósofo húngaro György Lukács (1885-1971), nos escritos *Para uma ontologia do ser social*, efetuados durante a década de 1960, afirma: “[...] a essência do trabalho consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio a luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade” (2013, p. 43); o autor considera ainda que o recurso experimental permite a passagem da vida orgânica à sociedade. Mas como e em que momento ocorre a transição do ser natural ao ser social? Segundo Lukács, ao retomar a concepção marxiana, a constituição do ser social ocorre historicamente, um processo que se desenvolve ao longo da existência e não há como precisar com exatidão o momento da passagem do ser orgânico à sociedade:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho, etc) como orgânica [...] assinala a transição do homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Pelo trabalho, que apresenta um caráter mediador entre o ser humano e a natureza, é possível observar a transição entre a constituição natural e social. Dessa maneira, o ser social constitui-se em constante relação de superação da natureza imprimindo-lhe forma humana. A realidade social é produto da interação humana, pois o ser humano se cria a si mesmo pelo ato do trabalho, assim, a essência humana, é a criação da própria humanidade.

Concebe-se, com Lukács (2013), que a origem do ser social está no trabalho, o que leva a considerar suas determinações no âmbito desta pesquisa, o que resulta na ampliação do conhecimento em relação ao trabalho criador em arte, na produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual. Portanto, procuramos, nesta seção, discorrer sobre o trabalho como categoria fundante do ser social, evidenciando: produção, distribuição, consumo, trabalho alienado e o trabalho criador em arte.

Diante do exposto, salientamos que a constituição do ser social, segundo Lukács (2013), apresenta categorias decisivas: Trabalho, Linguagem, Cooperação, Divisão do Trabalho. Essas categorias não podem ser compreendidas separadamente, mas pela totalidade, trata-se de um conjunto articulado de partes contraditórias entre si, mas com uma matriz: o trabalho. Este, como já pontuado, tem em sua essência ontológica o caráter de transição, todas as outras categorias pressupõe o salto ontológico<sup>6</sup> como já sucedido. Simultâneo ao salto ontológico do ser social, a linguagem apresenta-se como uma das divisões do trabalho, ela se desenvolve pela necessidade de cooperação no trabalho, o que pressupõe a divisão do mesmo pelas suas especificidades.

Para Lukács (2013), é mérito de Friedrich Engels (1820-1895), na obra *A Dialética da Natureza*, escrita em 1883, colocar o trabalho no centro da humanização, o que evidencia a função da mão como instrumento de criação da natureza humana. Em seus estudos, Engels está em consonância com Darwin (1809-1882) sobre a libertação da mão, mas acrescenta que a mão é criação do trabalho humano, por conseguinte, é órgão e produto do mesmo. O ser humano tem seu lugar na natureza por diferenciação individual e histórica, por meio dele a natureza toma consciência de si. A mão é também um órgão diferenciado e pela sua

---

<sup>6</sup> De acordo com Lukács (2013, p. 46), a essência do salto ontológico se constitui pela “[...] ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma do ser”. Portanto, implica uma mudança na qualidade e na estrutura do ser e ocorre de forma complexa e flexível.

especialização torna-se ferramenta: “[...] a ferramenta significa a tarefa especificamente humana, a reação transformadora do homem sobre a natureza, sobre a produção” (ENGELS, 1979, p. 25). O ser humano, diferente de outros animais, modifica aspectos da natureza, o que implica consequências da sua ação que ocorre por intermédio da mão.

Por conseguinte, o humano dá entrada à história, diferente da história dos animais que também têm uma história, da qual não têm consciência: “Os homens, pelo contrário, quanto mais se afastam do animal, entendido limitadamente, tanto mais fazem eles próprios sua história, correspondendo, cada vez mais com exatidão, o resultado histórico aos objetivos previamente estabelecidos” (ENGELS, 1979, p. 26).

Ernest Fischer (1899-1982), no livro *A necessidade da arte*, escrito em 1959, também destaca a mão como essencial à cultura, formadora da humanização, mas ressalta que isso não significa que ela seja o único órgão responsável pela constituição do ser social: “[...] diversas outras circunstâncias, em conjunto, contribuíram para a criação das condições necessárias para que o homem se tornasse homem” (FISCHER, 2002, p. 23). Trata-se do desenvolvimento de um sistema de complexas relações, tais como: o olhar do alto das árvores, que favoreceu uma visão mais aguçada que o sentido do olfato; a posição frontal dos olhos; um olhar para todas as direções; a postura ereta; a liberação dos membros superiores; o crescimento do cérebro; outra forma de alimentação.

Do mesmo modo, Lukács (2013) avulta a mão humana como algo peculiar que se constitui sobre a base biológica, mas que é algo especificamente social. As mãos dos macacos que agarram as árvores são aparentemente parecidas com as mãos humanas, mas “Se pensarmos, por exemplo, atendo-nos ao exemplo da mão, nos atos de escrever, de tocar violino etc., fica claro que essas atividades até têm um fundo biológico, mas que, justamente na sua particularidade, precisam ir além do biológico” (LUKÁCS, 2013, p. 265).

Por meio da superação do biológico a natureza passa a ser manipulada com propósitos humanos por meio do metabolismo mediador do trabalho, pelo qual “Os meios precedem o propósito; o propósito se revelou pelo uso dos meios” (FISCHER, 2002, p. 25). Por conseguinte,

[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho: é também um produto deste. Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do aperfeiçoamento especial assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, dos ossos; e, pela aplicação sempre renovada, deste refinamento herdado, as novas e mais complicadas manipulações), a mão humana alcançou esse alto grau de perfeição por meio do qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das estátuas de Thorwaldsen, da música de Paganini (ENGELS, 1979, p. 215).

A mão é integrada ao corpo, o que lhe foi útil em seu desenvolvimento, não existe de forma isolada, mas é parte de um todo organizado em que um se beneficia do outro, um fazer-se a mão. Junto à mão se desenvolveu o cérebro, a consciência que se constitui condição necessária para alcançar definidas práticas úteis, que mais tarde, são condicionadas por leis que as regulam. Assim: “A mão, por si mesma, não teria jamais realizado a máquina a vapor, se o cérebro do homem não se tivesse desenvolvido qualitativamente, com ela, ao lado dela e, até certo ponto por meio dela” (ENGELS, 1979, p. 26).

No processo de domínio da natureza iniciado com o aperfeiçoamento da mão, o raio de percepção humana é ampliado a cada nova descoberta de propriedade dos objetos naturais. O aperfeiçoamento do trabalho contribuiu ainda “[...] para aproximar, cada vez mais, os membros da sociedade; para multiplicar os casos de ajuda mútua, de ação em comum, criando, em cada um, a consciência da utilidade dessa colaboração” (ENGELS, 1979, p. 217), o que torna o humano o ser mais sociável dos animais.

A atividade coletiva supõe linguagem, intervindo sobre a natureza e depois sobre a realidade social. Nesta formação os homens passam a ter o que dizer uns aos outros e, por necessidade, foi aos poucos aprendendo a pronunciar cada uma das palavras. Desse modo,

O homem sempre fala ‘sobre’ algo determinado, que ele extrai de sua existência imediata em um duplo sentido: primeiro, na medida em que isto é posto como objeto que existe de maneira independente; segundo – e aqui a distância aparece ainda mais intensamente, se isso é possível –, empenhando-se por precisar cada vez o objeto em questão como algo concreto; seus meios de expressão, as suas designações são de tal modo constituídos que cada signo pode figurar em contextos completamente diferentes (LUKÁCS, 2013, p. 127).

A linguagem fixa aquilo que já se conhece e se desenvolve pela necessidade entre homens na realização do trabalho, um complexo que espelha e torna a realidade social comunicável. A linguagem é, portanto, uma autêntica manifestação do ser social, traz a continuidade pela transição oral e, na escrita, essa conquista é aperfeiçoada. A comunicação humana torna-se um instrumento poderoso no controle da realidade, apresenta-se como reguladora do grupo ou coletividade, por permitir que significados sejam compartilhados entre seus membros integrantes. Nesse processo,

A linguagem não só possibilitou a coordenação das atividades humanas de maneira inteligente, não só possibilitou a descrição e transmissão das experiências e a melhoria da eficiência do trabalho, como possibilitou também a individualização dos objetos por atribuir-lhes palavras particulares, arrancando-os ao anonimato protetor da natureza e pondo-os sob controle do homem (FISCHER, 2002, p. 39).

A palavra apreende o objeto, concede-lhe uma marca, humaniza-o. Conseqüentemente, a atribuição de um nome a um objeto identifica-o perante os membros do grupo, todos podem ter conhecimento sobre o objeto ao atribuir-lhe um nome que geralmente tem relação direta à sua função.

Dessa maneira, a fala desenvolve-se por meio da fabricação de instrumentos e do trabalho coletivo promovendo simultaneamente o desenvolvimento do cérebro humano: “Com o desenvolvimento do cérebro, marchou paralelamente o aperfeiçoamento de seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos” (ENGELS, 1979, p. 218). Os sentidos humanos, segundo Lukács (2013), têm como base a natureza orgânica, mas o desenvolvimento humano permite que os impulsos físicos e químicos do mundo exterior no organismo convertam-se em sons, cheiros, sabores e cores. Assim, a formação dos sentidos não anula a base biológica, mas a refina e a aprofunda.

A linguagem, em seu desenvolvimento gradativo, provoca o aprimoramento do órgão auditivo junto aos demais sentidos, vinculados ao desenvolvimento cerebral. O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos propicia uma consciência capaz de abstrair e raciocinar sobre o trabalho e a linguagem, permitindo um desenvolvimento constante: “[...] por um lado, poderosamente impulsionado; por outro, orientado em determinadas direções devido o aparecimento de um novo

elemento que é acrescentado ao homem quando este adquire suas características definitivas: a sociedade” (ENGELS, 1979, p. 219).

O cerne desse desenvolvimento, como já afirmamos, está no trabalho, que tem início na fabricação das ferramentas de caça e pesca, a princípio rudimentares; e na alimentação, que passa de uma dieta exclusivamente vegetariana à ingestão de carne, cuja ação sobre o cérebro concederá nutrientes necessários a uma maior força física e independência. A utilização da carne como fonte de alimento levou ao domínio do fogo e a domesticação dos animais, o que salienta novamente o desenvolvimento do trabalho:

Por meio da interação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, como também na sociedade, os homens se foram capacitando para realizar trabalhos cada vez mais complicados, para fixar objetivos cada vez mais elevados e alcançá-los. O próprio trabalho se foi tornando diferente, de geração para geração, isto é, mais complexo, mais completo (ENGELS, 1979, p. 221).

O ser humano submete a natureza às suas necessidades, modifica-a, domina-a, executa uma ação consciente, conhecida e determinada. Cada modificação da natureza ocasiona consequências que são previstas e outras que não são fugindo ao controle da ação humana. O trabalho duplica o mundo, a ideia produzida pode ser utilizada em outro momento, permitindo que o ser social faça coisas completamente diferentes dos animais que são determinados biologicamente e fazem sempre as mesmas coisas. Ao produzir algo o ser humano dá um passo adiante, forma novas ideias e novos conhecimentos.

Nessa conjuntura, Lukács (2013), pautado em Marx (2013), destaca o trabalho como um pôr teleológico, este, para ambos os autores é a categoria ontológica central, pois é pelo trabalho que o pôr teleológico se torna uma nova objetividade: “[...] qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido de tal pôr, que determina o processo em todas as suas etapas” (LUKÁCS, 2013, p. 51).

No processo do trabalho há a ocorrência simultânea do pôr teleológico e da causalidade. Para Lukács, teleologia e causalidade são forças opostas que não se excluem, porém “[...] no interior de um processo real unitário, cuja mobilidade é fundada na interação desses opostos e que, para tornar real essa interação, age de tal modo que a causalidade, sem ser atingida a sua essência, também se torna posta” (LUKÁCS, 2013, p. 52). Sérgio Lessa, no livro *Mundo dos homens: trabalho e*

*ser social*, destaca que as interações “[...] que transformam causalidade ‘dada’ em ‘posta’ são aquelas pelas quais são objetivadas as prévias ideações – e jamais são interações que cancelam a distinção ontológica entre teleologia e causalidade” (2012, p. 63), considerando ainda que “[...] no interior do trabalho a objetivação efetiva a síntese, entre teleologia e causalidade, que funda o ser social enquanto causalidade posta” (p. 65).

Desse modo, causalidade e teleologia, tomadas de forma abstrata, ou seja, fora do trabalho humano, parecem excluir-se. Mas, ao serem abordadas de forma concreta pelo trabalho, relacionam-se em outros termos, por exemplo:

No ser-em-si da pedra não há nenhuma intenção, e até nem sequer um indício da possibilidade de ser usada como faca ou como machado. Ela só pode adquirir tal função de ferramenta quando suas propriedades objetivamente presentes, existentes em si, forem adequadas para entrar em uma combinação tal que torne isso possível (LUKÁCS, 2013, p. 54).

A propriedade da pedra tem sua origem casual, mas quando é escolhida para se tornar um machado, sua respectiva possibilidade de utilização passa a ser concreta, ou seja, uma atividade natural, que é da própria natureza, que se torna atividade posta, uma subordinação ao pôr teleológico determinante, entrelaça causalidade e teleologia, postas na materialização do objeto.

Assim, natureza e trabalho, meio e fim, chegam “[...] a algo que é em si homogêneo: o processo de trabalho e, a superação das heterogeneidades mediante a unitariedade e a homogeneidade do pôr tem seus limites claramente determinados” (LUKÁCS, 2013, p. 55). Mas é preciso considerar que esta transformação da causalidade natural em causalidade posta, esbarra no ponto em que se encontra a investigação dos meios correspondentes ao conhecimento da natureza, de forma que ocorra a realização ou o fracasso do pôr do fim.

Tendo em vista que “[...] em cada processo singular de trabalho, o fim regula e domina os meios” (LUKÁCS, 2013, p. 57), é preciso restringir esse domínio à relação do humano com a natureza, ou seja, ao trabalho. Por outro lado, isto não limita de forma alguma o seu significado, a saber: o ser social se eleva mediante sua constituição biológica, torna-se um novo tipo autônomo de ser por meio do contínuo pôr teleológico, e se realiza concretamente no e pelo trabalho.

Com efeito, a consciência humana se manifesta de modo concreto, como realizações, como resultados da práxis humana no trabalho. Escolher uma pedra para um determinado fim, não é algo tão simples, ocorre aqui um sistema de espelhamento, de atos não existentes entre si. Desencadeia-se uma realidade própria da consciência entre sujeito e objeto, ocorrendo nitidamente um afastamento entre o ser humano e seu ambiente. O mundo natural se desenvolve por si mesmo, conforme necessidade dada. No entanto, pelo trabalho ocorre uma causalidade posta, ou seja, existe uma intencionalidade pela ação humana num determinado contexto social, em outras palavras, uma pedra, por características apresentadas, torna-se machado, faca, ponta de lança.

Assim, causalidade posta é o processo real, a atividade consciente exercida pelas pessoas no trabalho, para Lukács (2013), é o resultado final do trabalho, a identidade sujeito/objeto, é a síntese entre causalidade e teleologia. Como podemos notar, causalidade e teleologia são contrários sintetizados no processo real, na intencionalidade do trabalho humano. Nessas circunstâncias, a causalidade não perde sua essência ao passar da causalidade dada à causalidade posta, ou seja, mesmo quando se transforma a natureza em algo contrário a ela, não é possível suprimir a base natural.

O meio e o objeto do trabalho dependem da causalidade natural, mas pelo pôr teleológico, existente no processo de trabalho, torna-se social. O ser social, para Lukács (2013), é causalidade posta, a teleologia não existe sem a causalidade, é posterior a ela, ambas coexistem apenas no trabalho, que configura a objetivação humana. Nesse raciocínio, o ser social é uma nova objetividade, o mais alto grau de objetivação que conhecemos, constitui-se acima da vida orgânica e se torna uma nova e distinta espécie de ser. O ser social existe e se constitui pelo próprio trabalho, pela prática intencional na contínua realização de posições teleológicas.

Portanto, apesar de o trabalho ter uma orientação teleológica, há de se considerar a categoria da causalidade, que pode ser causalidade dada, natural, ou causalidade posta, possível pelo trabalho, justamente porque neste se conserva a

[...] inter-relação entre o homem e a natureza e não entre o homem e o homem ou entre o homem e a sociedade, que o puro caráter cognitivo dos atos está preservado de modo menos alterado que nos níveis superiores, nos quais é inevitável que os interesses sociais intervenham já no espelhamento dos fatos (LUKÁCS, 2013, p. 90).



O interesse social está contido em qualquer finalidade, portanto, está presente no trabalho. Esse interesse influi na causalidade e sobre determinadas decisões entre alternativas, o que pode levar ao enfraquecimento ou fortalecimento de algumas intenções da consciência humana. Nas finalidades causais superiores, não há como evitar intervenções sobre reproduções espirituais, pois a autonomia do ser social é relativa. Ao considerarmos que a sociabilidade humana vincula-se à intencionalidade, a consciência humana não pode ser neutra, pois a princípio, todo pôr do trabalho é socialmente determinado.

Outro aspecto a ser considerado no processo de trabalho, é que nem todas as potencialidades serão convertidas em atos. Existem diversas alternativas, que são também um ato de consciência, é uma categoria mediadora, pela qual “[...] o espelhamento da realidade se torna veículo do pôr de um ente” (LUKÁCS, 2013, p. 73). Segundo o autor supracitado, apenas a alternativa de uma pessoa ou de um conjunto delas podem transformar um projeto rejeitado em algo existente, mesmo que esse projeto seja complexo e delineado, ele só passa a existir pelo trabalho. A elaboração do projeto é importante, mas a alternativa passa a ser realidade apenas pela ação do trabalho. Caso o primeiro projeto seja descartado ou não for considerado adequado observa-se que a passagem de uma possibilidade a outra desencadeia “[...] a necessidade de novas decisões alternativas que se apoiam sempre nas anteriores, numa crescente complexificação das mediações que constituem cada alternativa possível das decisões requeridas para essas escolhas” (LESSA, 2012, p. 95).

Em um mesmo campo de ação, em situações similares, pode haver decisões alternativas bem diferentes, pois comportamentos individuais, por serem determinados socialmente, levam a cada ser individual à busca de ajustá-los ao comportamento dos outros. Isto se aplica tanto para as ações mais corriqueiras do dia a dia quanto para as ações mais complexas. A alternativa sempre se pauta em algo concreto, um produto singular que deve satisfazer uma necessidade concreta de um pôr concreto do fim, o que pondera as inter-relações mútuas em uma determinada sociedade. Além do mais,

[...] no ato da alternativa está presente o momento da decisão, da escolha, e que o ‘lugar’ e o ‘órgão’ de tal decisão sejam a consciência humana; e é exatamente essa função ontologicamente real que retira, do caráter de epifenômeno em que se encontram as formas da

consciência animal totalmente condicionadas pela biologia (LUKÁCS, 2013, p. 77).

É preciso superar o meramente instintivo que não corrobora a ação objetiva, a consciência precisa dominar o instinto com ações alternativas concretas, com novas formas de se colocar, libera e atualiza possibilidades. As alternativas correspondem à relação entre o humano e a natureza, portanto, integram o fluxo ininterrupto da “[...] reprodução do homem singular e da sociedade, consolidando-se, ao mesmo tempo, como crescimento da capacidade de vida da sociedade em seu todo e como difusão e aprofundamento das capacidades individuais do homem singular” (LUKÁCS, 2013, p. 206). Desse modo, uma possibilidade, que reside no mundo das ideias, transforma-se em realidade, em pôr social, pelo trabalho, pelo caráter da alternativa. Por fim, nem todas as potencialidades serão convertidas em atos, na “[...] escolha prática de uma entre as possibilidades, de uma entre as alternativas, é a mediação que decidirá qual potência será objetivada em ato” (LESSA, 2012, p. 94).

A satisfação de uma necessidade é comum tanto no animal quanto no ser humano, a diferença é que, para esse último, o comportamento consciente prevalece quando a mera espontaneidade do instinto biológico é superada pela necessidade posta, possível pelo trabalho, e se torna uma evidência altamente cognitiva, o que não se verifica em outros animais. Pela determinação biológica, causalidade dada, o passado determina o presente, isto é, os seres vivos se adaptam a um novo ambiente tendo como reação propriedades de seu organismo provenientes do passado, podendo obter a conservação ou a sua extinção. A causalidade posta inverte esse processo, sendo possível prever o acontecido antes de sua realização, o processo é guiado pelo pôr do fim, ou seja, pelo futuro. Isso significa que a causalidade posta, escolhe os elos causais e os coloca em movimento, favorecendo a realização de um fim que já era conhecido desde seu início: “Do ponto de vista do sujeito, esse agir determinado a partir de um futuro definido é exatamente um agir conduzido pelo dever-ser do fim” (LUKÁCS, 2013, p. 99).

O ponto predominante na determinação dos atos humanos é o desenvolvimento social objetivo, na esfera da prévia-ideação, o futuro determina o presente: “[...] são as finalidades que dirigirão a objetivação” (LESSA, 2012, p. 113). Pelo trabalho, o humano é impelido para o exterior, no sentido de transformar e dominar o material do objeto natural em objeto humanizado. Esse propósito obtém

êxito apenas com base em uma intensa objetividade que requer do subjetivo um papel produtivo auxiliar. O ser humano passa a compreender seus hábitos e inclinações biológicas pela objetividade do trabalho. Nessa relação do dever-ser, os atos não são guiados pelo passado, na sua natural causalidade presente, mas ao contrário, é a tarefa do futuro que determina teologicamente o princípio da práxis.

O processo do trabalho contém possibilidades variadas, objetivas e subjetivas, mas toda decisão subjetiva ancora-se na objetividade social dos valores, os quais são resultado desse processo. Voltando a Lukács (2013): o desenvolvimento de cada sociedade forma-se pela realidade social em suas determinações concretas, o que objetiva valores ligados à categoria do dever-ser. Essa categoria é parte determinante da práxis subjetiva no processo do trabalho, que só é possível se tiver valor para o sujeito. O valor, em sua essência, não é algo natural, a natureza não lida com valores, e sim relativo ao ser social. Nesse âmbito, são os objetos de intencionalidade que adquirem relevância pelo pôr do fim, mas que está condicionado às alternativas concretas que não podem ser escolhidas.

Relativa à objetivação, a categoria da alternativa distingue o útil do inútil, leva o ser humano ao desenvolvimento de valores, considera que “Os valores e a valorização são processos puramente sociais” (LESSA, 2012, p. 113). O valor, no cotidiano, tem sua objetividade distinta do sujeito que o criou, a relação é expressa quando se estabelece a necessidade posta pelo processo de socialização. Portanto, o valor não está ligado à qualidade do objeto, mas se estabelece socialmente.

O valor tanto pode ser um valor de uso, quanto um valor de troca. O valor de uso está ligado à existência natural, ao que é útil à vida, e vincula-se à passagem do ser biológico ao ser social, podendo configurar o produto concreto do trabalho, conforme explicitamos até o momento. Como Marx reitera:

Trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (MARX, 2013, p. 120).

No excerto, Marx analisa como, pela divisão social do trabalho, o valor de troca é o desdobramento do valor de uso, que apresenta caráter universal e

corresponde à produção do valor econômico. O valor existente na atividade simples, produtora do valor de uso, intensifica-se em direção ao universal, estendendo-se, segundo Lukács,

[...] para o domínio de toda a vida humana, e isso acontece simultaneamente ao tornar-se cada vez mais abstrato da utilidade, na medida em que o valor de troca, sempre mediado, elevado à universalidade e em si mesmo contraditório, assume um papel de guia nos intercâmbios sociais dos homens, sem que com isso se possa esquecer que a vigência do valor de troca sempre pressupõe que esse se baseie no valor de uso (LUKÁCS, 2013, p. 116).

Em um mundo no qual a produção tornou-se social, o comportamento imediato do ser, e todas as questões que envolvem o ser humano, são, em última análise, provenientes das determinações da práxis real, ou seja, da produção e reprodução de sua própria existência. Contudo, o desenvolvimento econômico, apesar de ter seus fundamentos no pôr teleológico, não é, em sua totalidade, desenvolvimento teologicamente posto. Sendo o trabalho o complexo fundamental do ser social, que “[...] se preserva como substância no processo de reprodução; no entanto, este último é um complexo e uma síntese dos atos teleológicos que são de fato inseparáveis da aceitação ou rejeição de um valor” (LUKÁCS, 2013, p. 122). O domínio dos afetos, por exemplo, é um valor advindo do trabalho e, por conseguinte, pode firmar seu valor no ser que trabalha, mesmo que não haja consciência desse vínculo.

O valor apresenta um caráter do ser ontológico social, pelos atos que o realizam, ocorre o desdobramento do *ser-em-si*, o que eleva-o ao *ser-para-si*. Nessa conjunção, figuramos o *ser-em-si* como o ser biológico, natural e, o *ser-para-si*, como o ser social. A mudez do ser biológico é superada pelo ser social, do *ser-para-si*, configurada no ato do trabalho, o que significa o pôr de si mesmo libertado da animalidade muda: “Este só pode se realizar adequadamente de forma consciente: o gênero humano não mais mudo deve estar presente como tal também na consciência dos homens” (LUKÁCS, 2013, p. 207).

Nessa relação, a consciência humana não é mais um epifenômeno biológico, mas se constitui como algo social. No significado, o valor é socialmente construído pelo indivíduo e para o indivíduo, para si e para seus semelhantes. Na natureza, é uma categoria que não existe de modo algum, são momentos de posição teleológica, determinado pela finalidade; sua origem está ligada à contínua mudança

do ser social. Assim, “Não há valores fora da práxis social, o que equivale dizer que não há valores senão como partícipe da relação teleologia/causalidade específica do ser social” (LESSA, 2012, p. 138). Portanto, a distinção entre os valores e os processos valorativos é a relação que eles estabelecem com o processo produtivo como um todo, o que ocorre perante formas e conteúdos historicamente determinados, e segundo possibilidades reais da problemática histórico e social.

O trabalho é um processo complexo que se reproduz socialmente. A reprodução é entendida por Lukács (2013), no âmbito do ser social, como algo regulado pela mudança interna e externa; ao contrário do ser biológico, o qual desencadeia mudanças apenas por alguma transformação radical do meio ambiente, de origem externa. O constante desenvolvimento do processo do trabalho, desde a utilização das ferramentas, possibilitou a produção para além da necessidade, o que inclui diversas etapas e diversas divisões do trabalho<sup>7</sup>. Esse desenvolvimento levou ao capitalismo, no qual o valor de uso, referente à força de trabalho, torna-se o fundamento de todo o sistema que produz mais que o necessário à reprodução de quem trabalha. Nesse ínterim, ocorre um crescimento desigual de desenvolvimento que afasta o ser humano de sua humanidade, sendo necessário, portanto, considerar a sociedade, em termos de classe e os termos inter-relacionais que daí deriva.

De acordo com Lukács (2013), a divisão classista planeja o trabalho para que outras mãos o executem, a classe dominante deixa de trabalhar ela mesma, impondo o trabalho físico a outros. O trabalho físico, nesse âmbito, é visto com desprezo, passa a ser atividade exclusiva da classe menos favorecida. A divisão do trabalho que em sua origem está baseada na diferenciação biológica dos membros humanos, pela dinâmica de desenvolvimento, passa a gerar categorias de cunho

---

<sup>7</sup> Os meios de produção organizam-se em um determinado modo de produção pelo qual ocorre a divisão do trabalho. O trabalho, segundo Marx e Engels (2007), divide-se de acordo com as diferentes formas de propriedade, em suas diferentes formas de organização: Tribal, Comunal, Feudal e Capitalista. Conforme Marx (2004), trata-se de um processo de desenvolvimento contínuo: em um primeiro momento, o modo de produção Tribal possuiria meios de produção rudimentares, no qual se viveria da caça, da pesca e da agricultura; em etapas mais avançadas, constituir-se-ia uma reunião de várias tribos, formando um modo de produção Comunal que, conforme iam se fortalecendo, se desagregariam da propriedade comunal, relativa também ao poder do povo, desenvolvendo uma sociedade escravista; já o modo de produção Feudal teria seus meios de produção firmados no campo, os trabalhadores não seriam escravos, mas agricultores, aqui, a agricultura também é rudimentar e a indústria é artesanal, a propriedade é latifundiária e a nobreza tem poder absoluto sobre os agricultores em suas terras; por fim, o modo de produção Capitalista, o qual basear-se-ia na propriedade privada, visando a acumulação de bens que teriam origem da expropriação do trabalhador.

social cada vez mais incisiva, o que leva ao intercâmbio de mercadorias e à relação do valor econômico.

A Antiguidade, com a relação escravista, e o Feudalismo, com a relação servil, mantém vínculos estreitos em seu sistema de produção, mas existem diferenças econômicas a serem consideradas:

[...] o escravo trabalha com as ferramentas de seu senhor, o produto inteiro de trabalho cabe a este; ao próprio escravo resta somente a possibilidade – reduzida a um mínimo – de reproduzir de alguma maneira a sua existência física [...] no feudalismo, porém, o trabalhador tem, seja no caso da renda dos produtos, seja no caso da renda do trabalho – embora aqui, como também na escravidão, a coerção extraeconômica seja a garantia última da conversão das possibilidades econômicas em realidade –, sob condições favoráveis, mediante a melhoria de seu modo de trabalhar, a possibilidade de elevar a reprodução (LUKÁCS, 2013, p. 324).

Tanto o modo de produção escravista quando o sistema feudalista, apresentam a possibilidade parcial de desenvolvimento econômico, mas enquanto no escravismo o produto do trabalho pertence ao senhor, e o aumento da produção serve apenas ao enriquecimento deste, no feudalismo, parte da produção fica aos servos, portanto, havendo melhores condições de produção ocorre simultaneamente a elevação do nível de vida dos servos. De forma geral, a diferença entre os dois sistemas proporciona um avanço em relação à produção, o que propicia condições favoráveis ao modo de produção capitalista. Com o aumento do capital mercantil, impulsiona-se à transição do sistema de produção feudalista para o sistema de produção capitalista. Nele, o capital comercial e financeiro é por vezes volumoso, mas forma apenas parte do processo de reprodução social que permitem a hegemonia do capital industrial.

Entretanto, conforme Maria Terezinha Bellanda Galuch, na obra *Da vinculação entre ciência: contribuições para a formação docente*, de 2013, entendemos que os momentos de transição não ocorrem em um cenário histórico linear e harmônico, não há como evitar avanços e retrocessos. Na dinâmica ocorre um intenso embate entre o velho e o novo, um que sobrepuja o outro, como ocorre na transição do sistema feudalista para o sistema capitalista. Segundo a autora,

[...] no decorrer dos séculos XVI, XVII, XVIII, o processo contínuo de produção/satisfação de necessidades culminou com profundas

modificações, desde os limites geográficos até a concepção de Deus e da própria vida do homem na terra. Lentamente, mesmo sem plena consciência por parte dos homens, as mudanças foram ocorrendo e uma nova sociedade foi gestada no ventre do próprio feudalismo (GALUCH, 2013, p. 25).

Os feudos foram se fortalecendo pelo excedente de produção, mas também pela nobreza que desdenhava daqueles que se dedicavam ao trabalho servil, que, ao mesmo tempo, usufruía de seus produtos, exibindo suas riquezas. Trata-se de uma hierarquia que foi perdendo espaço de forma silenciosa, sem que se considerassem derrotados. *Grosso modo*, inverte-se a condição social: os burgueses, mesmo sem os títulos nobres, eram ricos, enquanto os nobres, mesmo com a posse dos títulos, vão se tornando pobres.

Nesse processo, o comércio de mercadorias obtém um extraordinário avanço, e do mesmo modo que o trabalho é o ponto de partida para o ser social, a relação mercantil é o ponto de partida para a economia capitalista. A relação mercantil pressupõe uma divisão do trabalho de forma complexa, o que permite a Marx (2013) iniciar a abordagem da produção capitalista pela mercadoria e pelo seu valor, a afirmar que o conjunto de mercadorias configura a riqueza das respectivas sociedades. Para o autor: “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” (p. 113). A necessidade pode saciar a fome fisiológica ou da imaginação, não importa se serve como meio de subsistência, objeto de fruição ou meio de produção. Nesta conjuntura, Lukács (2013) realça que as mercadorias se transformam na forma dominante da reprodução social.

Como um ato histórico, a qualidade e a quantidade do material útil são aspectos a serem considerados na produção da mercadoria, o que leva à descoberta das diversas propriedades e formas de uso do que é produzido. Segundo Marx, também é histórico o ato de “[...] encontrar as medidas sociais para a quantidade das coisas úteis” (2013, p. 114). Os aspectos qualitativos e quantitativos das mercadorias remetem a sua utilidade e esta ao seu valor de uso. A utilidade é condição dos atributos da própria mercadoria, e independe da demanda de trabalho dos homens: “O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo” e constitui o conteúdo material da riqueza seja qual for a sua forma social (MARX, 2013, p. 114). Para Lukács (2013), em estágios mais elevados da humanidade, o valor de uso

significa o produto do trabalho que se pode utilizar de maneira útil na produção da existência humana, e está relacionado com o valor de troca.

Nesse contexto, o valor de troca relaciona-se de início ao quantitativo, de forma que “[...] valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço” (MARX, 2013, p. 114). Desse modo, qualquer que seja a relação de troca entre as mercadorias, esta é conferida pela quantidade de um produto em proporção a outro, nas palavras de Marx: “[...] os valores de troca das mercadorias têm de ser reduzidos a algo em comum, com relação ao qual eles representam um mais ou um menos” (p. 115). A abstração do valor de uso confere a mesma importância às mercadorias, desde que seu valor de troca tenha a proporção apropriada. Com efeito, há uma problemática, como Marx pontua, em relação a essa abstração do valor de uso: uma vez que as mercadorias passam a ser apenas produto do trabalho já transformado pela mão humana, apagam-se todas as qualidades sensíveis, resta apenas uma objetividade amorfa. Assim,

O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem um dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato (MARX, 2013, p. 116).

Trabalho e trabalho abstrato são distintos. O trabalho é a transformação da natureza em um mundo humano. Já o trabalho abstrato é alienado pelo capitalismo, na forma de salário pago ao trabalhador, ao tratar a todos como coisas e sob o domínio do fetiche da mercadoria: “O trabalho abstrato é a redução da capacidade produtiva humana a uma mercadoria, a força de trabalho, cujo o preço é o salário. Todas as atividades humanas assalariadas são trabalho abstrato” (LESSA, 2012, p. 28). Ora, hoje quase todo o trabalho é abstrato. Como explicita o autor, o trabalho abstrato é necessário apenas e tão somente à reprodução do capital, é a exploração de uns pelos outros.

Nesse âmbito, trabalho produtivo e trabalho improdutivo são subcategorias do trabalho abstrato. O trabalho produtivo é o que gera mais-valia enquanto o trabalho



improdutivo não. Segundo Lessa (2012), o trabalho, categoria fundante em Marx e Lukács, não deve ser tomado como trabalho abstrato, afinal, acumula-se a força do trabalho humano, prevalece o valor da mercadoria, o valor de troca. É a materialização do trabalho humano abstrato que confere ao valor de uso o seu valor, como caracteriza Marx (2013): é o tempo de trabalho gasto na produção de uma mercadoria que confere o valor de um produto. Como consequência disso, ao diminuir o tempo para que uma mercadoria seja produzida pela força de trabalho social média temos, por um lado, o aumento da produção e, por outro, um menor valor a ela atribuído. Em síntese: “[...] quanto maior é a força produtiva do trabalho, menor é o tempo de trabalho requerido para a produção de um artigo, menor a massa de trabalho nele cristalizada e menor seu valor” (MARX, 2013, p. 118).

Marx (2013) destaca que a mercadoria é aparentemente comum, mas em análise mais aprofundada, passa a ser algo complexo e repleto de sutilezas, pois apesar de satisfazer necessidades humanas, sendo produto do trabalho, a mercadoria quando consumida em excesso perde o elo que a conecta com a real constituição do ser social. Mas assim que o produto do trabalho assume a forma de mercadoria

[...] reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedade social que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores (MARX, 2013, p. 147).

Desse modo, a mercadoria tem valor de uso social, é produzida e passada para outros por meio do valor de troca, assumindo um caráter fetichista, pois não guarda nenhuma relação com a natureza física e material que a originou, mantendo apenas uma relação fantasmagórica. Embora os objetos pareçam, nesse horizonte, ganhar uma vida própria, como se não fossem produzidos pela mão humana, Marx defende: “As mercadorias não podem ir por si mesmas ao mercado e trocar-se umas pelas outras [...] Elas são coisas e, por isso, não podem impor resistência aos homens” (2013, p. 159).

O caráter fetichista da mercadoria não é proveniente de seu valor de uso ou das determinações de seu valor dispendido pelo trabalho humano, ao assumir a

forma de mercadoria, o produto do trabalho assume a forma de grandeza de valor pelas relações sociais. Sendo assim,

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como relação social entre objetos, existentes à margem dos produtores (MARX, 2013, p. 147).

Os produtores de mercadoria se relacionam com seus produtos como mercadorias, como valores, o que consiste em confrontar seu trabalho privado como o trabalho humano comum a todos. No modo de produção capitalista, o processo de produção domina os sujeitos e não o contrário. A reprodução social é efetuada de maneira desigual e contraditória é um dos problemas acarretados pelo modo de produção capitalista, o desenvolvimento para um patamar superior do ser social não ocorre em termos valorativos, mas no sentido ontológico e objetivo. A relação mercantil, que embasa o modo de produção capitalista e permite a riqueza das sociedades, remete a divisão do trabalho de maneira complexa e incisiva. O processo de divisão do trabalho impõe um aperfeiçoamento crescente em termos técnicos, mas estabelece a divisão social em classes que não se apropriam de forma igual do produto de seu próprio trabalho. Por conseguinte, a divisão do trabalho aparece

[...] como consequência do desenvolvimento das forças produtivas, mas como uma consequência, por sua vez, constitui um ponto de partida de um desenvolvimento ulterior, que surgiu imediatamente a partir dos pores teleológicos singulares dos homens singulares, porém que, uma vez existente, defronta-se com os homens singulares na forma de poder social, de fator importante de seu ser social, influenciando e até determinando este; tal poder assume em relação a eles um caráter autônomo de ser, embora tenha surgido dos próprios atos laborais (LUKÁCS, 2013, p. 179).

A divisão do trabalho tem como consequência também: a diferença entre os sexos; o constante aperfeiçoamento técnico; a divisão entre trabalho intelectual e o trabalho braçal; a divisão entre cidade e campo; a produção de excedente; a transformação de objetos da natureza com o domínio sobre a consciência de outros homens leva a divisão social, a sociedade de classes. O gênero humano, como uma

categoria histórico e social, apresenta desenvolvimento desigual e contraditório, pois nem todos têm acesso ao que produzem, como já pontuado, sendo, desse modo, privados do processo de constituição do ser pelos antagonismos de classes.

Os pores teleológicos do ser singular não são proporcionais aos resultados conseguidos, pois existem imprevistos, forças mais potentes que os planos traçados, o que submete a produção social a um jogo de forças contrárias do poder dominante. Nas palavras de Marx: “No desenvolvimento da produção capitalista forma-se uma classe cada vez mais numerosa de trabalhadores que, graças à educação, tradição e costumes, suportam as exigências do regime tão espontaneamente como a mudança de estações” (2004, p. 52). Em disposição semelhante, Engels corrobora:

[...] uma organização consciente da produção social, de acordo com a qual se produza e se distribua obedecendo a um plano, pode elevar os homens, também sob o ponto de vista social, sobre o resto do mundo animal, assim como a produção, em termos gerais, conseguiu realiza-lo para o homem considerado espécie. A partir daí, (e com eles, todos os ramos de suas atividades, especialmente as ciências naturais) darão à sociedade um impulso que deixará na sombra tudo quanto foi realizado até agora (ENGELS, 1979, p. 26 - 27).

Aqui se expressa uma construção baseada no futuro, no devir do ser, conferindo possibilidades de novas formas de conceber a realidade concreta, aprimora suas ações e confere a si mesmo uma individualidade dentro da sociedade, sendo o ser humano resultado de sua própria práxis. Portanto, constitui-se de um início biológico e um final socializado, um desenvolvimento contínuo que envolve desigualdades e contradições, como resultado dá continuidade e incrementa o início e também, simultaneamente, se depara com um antagonismo abrupto.

No que gera desigualdades e contradição, destaca-se a categoria do mais-valor, determinada socialmente pelo mais-trabalho. No modo de produção escravista, e também no feudalista, o que impõe o poder é a força bruta. Já no modo de produção capitalista ocorre a determinação social econômica: “[...] a força de trabalho do trabalhador se converte em mercadoria que ele vende ao capitalista, deixando, desse modo, que ele disponha sobre o mais trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 328).

Marx assinala que o mais-valor corresponde ao capital adicional “Deduzindo-se o preço das matérias-primas, das máquinas e do salário, o restante do valor da mercadoria constitui a mais-valia, na qual estão contidos todos os lucros” (2004, nota de rodapé, p. 11). Nessa conjuntura, o autor assevera que a produção capitalista se aproveita “[...] da condição servil das massas, sua transformação em mercadoria e a conversão de seus meios de trabalho em capital” (p. 23). Assim, o modo de produção capitalista não é apenas um sistema econômico, mas se torna uma relação entre as pessoas que se estabelece pela mercadoria, sendo a própria força de trabalho humano uma mercadoria vendida ao capitalista. Em vista disso, o processo de produção capitalista passa a regular a reprodução do ser social tendo como base a reprodução econômica: produção, distribuição e consumo.

O capitalismo torna a produção cada vez mais social, longe de qualquer e toda afinidade natural; nesse sistema, tudo é adquirido por meio do intercâmbio entre mercadorias. Ora, “[...] a simples troca de mercadorias já constitui uma forma mais social que da satisfação imediata de necessidade pelo trabalho que produz valores de uso” (LUKÁCS, 2013, p. 332). Como desenvolvimento do trabalho capitalista, o pôr teleológico torna-se puramente social, puramente econômico, o que surge especificamente com divisão do trabalho pela cooperação que assume sua forma clássica com a manufatura.

A manufatura, como a primeira forma significativa de capitalização do trabalho, não provocou mudanças radicais, mas introduziu uma divisão incisiva no processo de trabalho. Essa característica do processo de produção capitalista predomina de meados do século XVI ao último terço do século XVIII. A manufatura se funda na forma artesanal de trabalho, tem a sua origem na concentração de vários ofícios independentes entre si, ou na reunião de vários trabalhadores que realizam o mesmo trabalho, em uma mesma oficina, sob a ordem de um capitalista.

Na tarefa manufatureira, o artífice executa as operações fora de uma sequência e de maneira fragmentada, nela, os órgãos de produção são seres humanos, o processo de produção é pautado na habilidade profissional do artesão que trabalha de forma particular, mas em regime de cooperação. Marx (2013) afirma que a manufatura é o aperfeiçoamento do trabalho parcial e a petrificação da mesma atividade pelo mesmo trabalhador, passado a diversas gerações. Ocorre um aprisionamento das pessoas, sua desmobilização, sua rendição incondicional. O conhecimento técnico se acumula, a perícia técnica do trabalhador é passada de

uma geração à outra, a ação parcial do trabalhador se eterniza por toda uma vida. Esse fato retoma as sociedades antigas em seus sistemas de castas, como na sociedade hindu e na egípcia, por exemplo, na quais não é permitido aos artesões o exercício de outras funções.

A manufatura acaba por refinar a exploração do trabalhador, torna-se uma forma de dominação do capital sobre o trabalho, uma criação específica do modo de produção capitalista. Na manufatura, a expropriação por parte do capital predomina sobre a remuneração do excedente, produzido pelo trabalho. Mas, por outro lado, a organização da manufatura segue um processo histórico, ou seja, foi necessária para o desenvolvimento econômico da sociedade. A manufatura desponta em detrimento do desenvolvimento social, também necessário. A maquinaria ocasiona o esvaziamento do trabalho pela busca de autovalorização do capital e não no desenvolvimento do trabalhador

Desse modo, o objetivo quando se emprega a maquinaria é servir ao capitalismo, ao aumento da expropriação da mais-valia por parte do capitalista, serve a um grupo de homens e não a outro. À medida que a destreza profissional do artesão na manufatura se aperfeiçoa e se perpetua, aperfeiçoam-se paralelamente os instrumentos de trabalho, que se tornam cada vez mais específicos, criam, de acordo com Marx, “[...] uma das condições materiais da maquinaria, que consiste numa combinação de instrumentos simples” (2013, p. 416). Sua consequência direta é o aumento da produção que, aparentemente, poderia libertar o ser humano do trabalho, mas não passa de um meio para se produzir mais-valia, ela aumenta o tempo trabalhado de graça, pois não há um tempo livre correspondente.

A máquina retira as especificidades dos sujeitos, nela são agrupadas várias ferramentas que igualam o processo de trabalho. Marx (2013) enfatiza que o trabalho capitalista implantou uma vida estacionária e fragmentada, extraindo a energia física do trabalhador, que debilitado física e intelectualmente, perde também suas forças sociais e, por consequência, criativas. Essa divisão do trabalho leva à separação entre o trabalho manual e intelectual, gera a especialização e, por sua vez, a conceitos fragmentados:

[...] a máquina constitui uma continuação do trabalho manufatureiro ao ‘desnaturar’ ainda mais o trabalho, mas também que ela significa um salto qualitativo em relação a este, ao organizar o trabalho ‘de modo a desantropomorfizá-lo’, rompendo as barreiras psicofísicas

que estão dadas com a existência do homem enquanto ser vivo concretamente determinado (e, desse modo, limitado) (LUKÁCS, 2013, p. 331).

O uso da maquinaria proporciona um expressivo avanço no afastamento da barreira natural, alcança ao limite a dominação da natureza, o que propicia o aumento da produção. A maquinaria é um autônomo que não necessita da intervenção direta da mão humana na execução do trabalho, tira-se do trabalhador o seu lugar de sujeito no processo produtivo. Desse modo, o conhecimento humano acumulado pelo trabalho é absorvido pelo capitalismo como força produtiva, apresenta os meios de produção de forma reificada, apaga habilidades e saberes do trabalhador e provoca a alienação em seu grau máximo. Esse processo preocupa-se apenas com a execução final do produto do trabalho, e opõe-se ao trabalho criador.

### **1.1 Trabalho criador e trabalho alienado**

Todo trabalho é criador, pois modifica forçosamente a natureza de quem trabalha, chega a um domínio consciente de si mesmo. Assim:

Mesmo o trabalho mais simples, como já vimos, efetiva, através da dialética entre fim e meio, uma relação nova entre imediaticidade e mediação, pelo fato de que toda satisfação de necessidades obtidas através do trabalho já é, por sua essência objetiva, uma satisfação mediada; o fato realmente ineliminável de que todo produto do trabalho, uma vez terminado, possui para o homem que o utiliza uma nova imediaticidade – não mais natural – reforça a contrariedade dessa situação (LUKÁCS, 2013, p. 128).

O trabalho sempre produz algo novo por meio de mediações entre os homens e entre os homens e a natureza. Em sintonia com Lukács, Levi S. Vigotski (1896-1934), na obra *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*, de 1930 (2009), ressalta o poder coletivo e histórico da criação, afirma que ela está presente não apenas em grandes obras históricas, mas em tudo que alcança a imaginação humana, que combina, muda e cria coisas novas, mesmo que em pequenos atos. Essa capacidade humana de elaborar elementos, de combinar o que já existe em novas formas é a base de toda a criação. O trabalho criador liga-se a esse complexo original da socialidade em sua essência histórica:

Independentemente da consciência que o executor do trabalho tenha, ele, nesse processo, produz a si mesmo como membro do gênero humano e, desse modo, o próprio gênero humano. Pode-se inclusive dizer, de fato, que o caminho do autocontrole, o conjunto das lutas que leva da determinabilidade natural dos instintos ao autodomínio consciente, é o único caminho real para chegar-se a liberdade humana real (LUKÁCS, 2013, p. 155).

Um fato que ocorre no âmbito de um complexo social e se reproduz processualmente. Quando se considera apenas a execução do fim, inviabiliza-se a criação de novas realidades, e a contemplação passa a ser o mais alto grau do comportamento humano, causa desigualdades, estagnações e retrocesso no desenvolvimento. A criação está contida nas decisões alternativas do trabalho e podem tornar-se veículo de algo novo, estas não são decisões quaisquer, mas firmam-se em objetivações que podem ser realizadas de modo ativo e prático (LUKÁCS, 2013).

Nesse cenário, às avessas e à margem do trabalho criador, a alienação produz a mera contemplação. Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011), no livro *Filosofia da práxis*, escrito em 1961 (1977), corroborando Lukács (2013), afirma que o ser humano é um ser prático e, mesmo em sua alienação, se cria a si mesmo pelo trabalho, essa condição ativa do ser humano ocasiona consequências profundas no campo do conhecimento. Para Marx, na obra *Manuscritos econômicos filosóficos*, escrita em 1844 (2006a), o conhecimento só é possível pela atividade prática, a criação de uma nova realidade necessita ser mediada. A autocriação humana depende dessas relações – tendo em vista uma intenção –, ela não se forma de uma maneira direta e imediata, ou de maneira natural e intuitiva, mas de forma mediata, ou seja, pelo trabalho. Paradoxalmente, é no processo do trabalho, na ação prática, que ocorre a alienação.

Mediante os estudos de Marx (2006a), o filósofo húngaro István Mészáros (1930-2017), no livro *A teoria da alienação em Marx*, de 1970 (2006), elenca quatro aspectos da alienação: “a) O homem está alienado da natureza; b) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); c) de seu ‘ser genérico’ (de seu ser como membro da espécie humana); d) o homem está alienado do homem (dos outros homens)” (MÉSZÁROS, 2006, p. 20, grifo do autor). O primeiro aspecto remete à relação do trabalhador com aquilo que produz, pois quanto mais produtivo, mais

pobre ele se torna: “Com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens” (MARX, 2006a, p. 111, grifos do autor).

O trabalho além de produzir mercadorias, torna-se ele também mercadoria juntamente com o trabalhador. Materializado em um objeto, o trabalho é transformado em coisa física, e a sua apropriação é tido no mais alto grau de alienação, pois quanto mais objetos o ser humano produz pela força de seu trabalho, menos ele pode possuí-lo: “Com base nesse pressuposto, é claro que quanto mais o trabalhador se esgota de si, mais pobre ele fica na sua vida interior, menos pertence a si próprio” (MARX, 2006a, p. 112). O que foi materializado no objeto não é mais do trabalhador:

A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente *fora dele* e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 2006a, p. 112, grifos do autor).

O trabalho provoca escassez ao trabalhador, cria mercadorias a quem pode comprá-las e que, raramente, é aquele que a produziu. Marx (2006a) enfatiza que o trabalhador ao produzir belas e refinadas mercadorias, torna-se mais desprezível, desfigurado, desumano, impotente, menos inteligente. Torna-se dependente da natureza, pois sem ela nada se cria, ela é quem oferece os meios para o trabalho e os meios de existência no sentido imediato.

O segundo aspecto da alienação é produzido no processo de produção, no centro da ação produtiva. Segundo Marx (2006a) o trabalho alienado é algo estranho ao trabalhador, não é algo natural, é imposto. Não é a satisfação de necessidades, mas uma forma de satisfazer outras necessidades, não é o seu trabalho, mas é o trabalho de outro, é autoalienação.

O terceiro aspecto da alienação consiste em que o humano é um ser genérico, mas se torna um ser individual pelo trabalho alienado. Ao ter a consciência humana como um diferencial em relação aos outros animais, percebermos que “O trabalho alienado inverte essa relação, uma vez que o homem, como ser lúcido transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de *existência*” (MARX, 2006a, p. 116, grifo do autor). Ações básicas como comer, beber, procriar, passam a



representar necessidades exclusivas, aproxima o humano do aspecto animal. Não que o animal não construa, mas age segundo suas necessidades imediatas, adapta-se. O ser humano, pelo contrário, quando livre do trabalho alienado, cria suas próprias necessidades e constrói um mundo humano, modifica a natureza.

O quarto aspecto da alienação é que o ser humano se contrapõe a si mesmo, em outras palavras, avalia os outros de acordo com parâmetros em que ele mesmo se encontra. Por outro lado, mesmo diante do trabalho alienado, o trabalhador estabelece relações com outros, produzindo para outros. Em síntese: “[...] o conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do ‘estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo’, de um lado, as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem e homem, do outro” (MÉZÁROS, 2006, p. 21, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Lessa (2012) destaca a alienação como obstáculo posto à plena explicitação da generalidade humana, reproduzindo a desumanidade social. As alienações podem ser explicadas apenas no âmbito da reprodução social, nas relações entre as pessoas. Por isso, a alienação corresponde às desigualdades sociais que compõem o solo fértil dos fenômenos sociais. As desigualdades ocorrem devido ao fato de que a essência da vida humana não é dada *a priori* nem ao acaso, mas, incorpora-se ao complexo processo histórico de afastamento das barreiras naturais, articula fenômeno e essência. Em seus apontamentos, Lessa afirma que: “[...] entre o complexo da alienação e o trabalho se interpõe uma densa malha de mediações sociais que desempenham um papel decisivo em sua substanciação a cada momento histórico” (2012, p. 135). Portanto, a alienação só pode surgir e se reproduzir na mediação dos atos teleologicamente postos, assim como, todas as outras categorias sociais.

A práxis social produz valores, que dependem diretamente da consciência que os homens têm de sua própria história. O processo de socialização dos valores é desigual e contraditório, desdobra-se em valores e em problemas relativos ao devir-humano, o que eleva a consciência em escala social. A passagem desses valores não é natural, mas incorporado à constituição social. Nesse sistema, valores e alienações se relacionam. No âmbito de constituição da teleologia a ser objetivada, os valores podem portar alienações.

As escolhas de valores mediante uma dada visão de mundo relacionam-se com o desenvolvimento econômico. A alienação consiste na constituição de “[...]”

momentos da afirmação de obstáculos socialmente postos à explicitação posterior de gênero humano” (LESSA, 2012, p. 144). Com o advento da sociedade burguesa, a ação de retorno dos fenômenos sobre a práxis social em formas alienantes, alcança um patamar inédito na história. Dessa maneira, a alternativa colocada à humanidade pode corresponder não à elevação de suas potencialidades, mas a obstáculos ao desenvolvimento social. O desenvolvimento da esfera econômica origina uma nova esfera de contradição de caráter social. Por um lado, a possibilidade de objetivações respectivas ao desenvolvimento da generalidade humana e, por outro, a limites socialmente impostos de atualização de tais possibilidades.

Como alega Lessa (2012), a relação entre as alienações e os valores ocorre na escolha das alternativas mais ou menos autênticas, e na efetivação de cada ato de trabalho. Como afirma o autor: “[...] a escolha entre os valores autênticos e os valores alienados apenas pode afirmar-se na sociedade pela mediação [...] pela síntese de atos singulares em processos históricos, em suma, pela reprodução social” (p. 149). A reprodução pelo trabalho não pode ser uma cópia fiel da realidade, mas é determinada pela reprodução social da vida.

Cada uma das opções é justificada na práxis cotidiana e legítima a concepção de mundo com maior ou menor consciência, conforme a representação e o momento histórico. Nas sociedades de classe, a escolha por alternativas de interesses e valores particulares incidem sobre as alternativas de necessidades, interesses e valores humanos e sociais. A alienação se caracteriza por oposições antagônicas, Marx (2006a) propõe a superação do referido antagonismo pelo conceito de transcendência da alienação.

A transcendência da alienação só é possível se a natureza do capitalismo não for vinculada à continuidade da natureza humana, mas às leis do próprio sistema “[...] desde que a questão seja formulada como uma radical transformação ontológica da estrutura social como um todo, e não reduzida à medida parcial de uma expropriação política do capital” (MÉSZÁROS, 2006, p. 47). No que se refere ao assunto, Lukács (2013) é categórico ao afirmar que o desenvolvimento econômico, apesar de ter seus fundamentos ligados ao pôr teleológico, não é, em sua totalidade, desenvolvimento teologicamente posto.

Agregando reflexões à discussão, o filósofo de origem tcheca Karel Kosík (1926-2003), em sua obra *Dialética do concreto*, publicada originalmente em 1963

(1976), enfatiza que, sendo a realidade natural transformada pelo humano no processo de trabalho, a realidade humano-social também pode ser mudada de modo revolucionário, uma vez que é algo construído pelo ser humano. Entendemos que a realidade não é algo realizado fora de seu tempo

[...] é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo *realizam* a própria verdade, operam a humanização do homem [...] a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém (KOSÍK, 1976, p. 19, grifo do autor).

Diante da realidade, o ser humano age de maneira objetiva e prática segundo suas finalidades e interesses condicionados à estrutura das relações sociais, desenvolve a força produtiva e dela faz parte e situa-se no centro das relações de produção: “Só os homens podem destruir o que eles mesmos criaram para abrir caminho a uma nova criação” (KOSÍK, 1976, p. 329).

Desse modo, o conhecimento da realidade não é algo contemplativo, mas criado pelo ser humano que se apropria do mundo por meio de diversos aspectos: prático, espiritual, teórico, artístico, religiosos, matemático, físico. Os diversos aspectos da realidade permite viver em muitos mundos, cada um com sua chave de entrada. Eles possibilitam a passagem de um mundo para outro, sendo preciso “[...] mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade” (KOSÍK, 1976, p. 23).

O potencial criador da práxis humana<sup>8</sup> permite a criação de novas realidades que não existem por si mesmas. Contudo, para que as ações humanas se revistam de um potencial criador é preciso que possibilidades objetivas e subjetivas sejam integradas. Para Kosík (1976), o sentido objetivo e o sentido subjetivo são elementos constitutivos de apropriação do mundo. Apreendemos o mundo por ações

---

<sup>8</sup> A prática humana é práxis, entendida “[...] como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p. 3). O termo práxis é de origem grega: *praxis*, relacionado à prática humana. O uso do termo por Vázquez (1977) ocorre na tentativa de evitar visões arraigadas no conceito de prática, que corresponde a sentidos utilitários infligidos pela linguagem comum. A práxis, para a filosofia marxista, é concebida como atividade da consciência, uma atividade material e social do homem e estabelece um vínculo profundo com a práxis real, em oposição à filosofia idealista que imprime à práxis concepções imediatas e ingênuas do senso comum. A concepção marxista de práxis não é algo em que apenas se somam elementos, mas os elementos em seu conjunto adquirem uma nova vida. Nesse sentido, a história é obra dos homens, sendo a prática o fundamento da teoria, o que determina os rumos do conhecimento.

que são objetivas, correspondente às forças externas, coletivas, sociais; e, por ações subjetivas, correspondentes às forças internas, individuais, psíquicas. Para entender o sentido das coisas, o ser humano precisa criá-lo. O sentido é ao mesmo tempo produzido e apreendido ao se criar um sentido correspondente.

Pelo sentido objetivo e subjetivo, é possível ver mais do que se percebe imediatamente. Um copo não é percebido apenas em seu material e formato, mas é percebido em conjunto com sua função social. Nessa percepção, mesmo que de maneira implícita, reside o saber, a cultura, as tradições, as experiências, os pensamentos e as reflexões humanas. A apropriação do mundo prático e espiritual, do qual se fundamenta e origina todos os outros modos de apropriação, não pode ser concebida de forma dissociada dos sentidos e significados. O mundo humano se empobrece quando reduz os modos de apropriação da realidade, restringindo-o apenas um dos sentidos como se procede no modo de produção capitalista, que prioriza o sentido objetivo e deixa à margem a subjetividade humana que se realiza historicamente pelo potencial criador. Essa maneira unilateral de perceber a realidade ocasiona uma atmosfera comum à vida humana, vinculada à regularidade, ao imediatismo e à evidência dos fenômenos, o que estabelece uma relação prática e utilitária com o mundo, na qual o ser humano cria representações superficiais e fragmentadas.

De acordo com Kosík (1976), a este mundo da pseudoconcreticidade pertencem os fenômenos externos, a práxis fetichizada, as representações comuns, os objetos fixados: os fenômenos externos ocultam a essência; a práxis fetichizada impede transformações sociais; as representações comuns projetam fenômenos externos na consciência dos homens em formas ideológicas; os objetos fixados naturalizam as ações humanas e impede o reconhecimento dos resultados dessas ações. Desse modo, a essência só pode ser alcançada na manifestação no fenômeno. Essência e fenômeno, ao serem apresentados de forma separada, tornam-se irrealis. O que se revela de forma explícita e aparente é a superfície dos fatos, concebendo-os como verdades. Ao se ocultar a essência, oculta-se o que está implícito e o que realmente ocorre: “[...] em qualquer esfera do conhecimento, a essência não se manifesta de maneira direta e imediata através de sua aparência, e que a prática cotidiana – longe de mostra-la de modo transparente – o que faz é ocultá-la” (VÁZQUEZ, 1977, p. 7).

Como descrito por Kosík (1976), a prática cotidiana é como uma noite desatenta, envolta no mundo da familiaridade, das intimidades, das ações banais da repetição, do imediato e do utilitário. O cotidiano é o mundo fenomênico em que a realidade se mostra e se esconde; é um obstáculo ao conhecimento, mas ao ser questionado produz novos conhecimentos e revela o que estava oculto. Para romper o cotidiano e explicitar a essência dos fatos são necessárias ações inesperadas, passar do senso comum à consciência filosófica, o que significa, conforme o educador e filósofo brasileiro Dermeval Saviani, no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, escrito em 1980: “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1985, p. 10).

O ser humano comum vive em um mundo prático e utilitário, no reino das necessidades imediatas e dos atos que as satisfazem, em um mundo contemplativo. O humano – ao obter uma consciência filosófica, uma ação criadora – se apropria do mundo mediato, do reino das abstrações.

Superar o senso comum é ponto de partida para unir de forma consciente pensamento e ação, o que torna possível a consciência filosófica da práxis e eleva-a ao nível criador. O senso comum precisa superar preconceitos pelos quais se materializam seus atos práticos. É imprescindível o aporte teórico, sem o qual, o sujeito responde apenas às exigências práticas e imediatas de sua existência. Vem ao encontro Kosík,

[...] é o homem, como *sujeito histórico real*, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições, idéias; e nesta criação da realidade social objetiva cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social dotado de sentidos e potencialidades humanas, e realiza o infinito processo da ‘humanização do homem’ (KOSÍK, 1976, p. 51, grifo do autor).

A mais alta expressão da práxis é a consciência reflexiva, o que a eleva ao nível criador. Mas a consciência filosófica e a consciência comum coexistem. Para esta última, as coisas existem em si, em suas manifestações práticas, conforme a satisfação de necessidades imediatas, à margem de toda a atividade humana. Ao agir dessa forma, o objetivo prático fica separado do sujeito pelo objetivismo, não há

nele o lado humano, subjetivo, pois a consciência comum reduz o prático à apenas uma ação, ao prático-utilitário. Com efeito, as atividades artísticas, vinculadas ao sentido unicamente utilitário, são improdutivas, quando postas aos interesses imediatos, produzem apenas prazer utilitário, individual e autossuficiente. Conectado apenas às necessidades cotidianas, o ser humano não contribui com a escrita da história humana, como formação e autocriação de si mesmo. Para que a prática supere o nível utilitário, individual, autossuficiente, imediato e a-histórico, faz-se necessária a apreensão de

[...] uma consciência que capte o conteúdo da praxis em sua totalidade como praxis histórica social, na qual se apresentem e se integrem suas forças específicas (o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc.), assim como suas manifestações particulares nas atividades dos indivíduos ou grupos humanos, e também em seus diversos produtos (VÁZQUEZ, 1977, p. 15).

Captar a práxis em sua totalidade significa conceber a realidade como um todo estruturado, em suas múltiplas determinações, que se desenvolve e cria o conhecimento no conjunto dos fatos, não de maneira desarticulada e à revelia da práxis humana, mas concebida histórica e socialmente. Do ponto de vista de Kosík: “O mundo da cotidiana familiaridade não é um mundo conhecido e notório. Para que seja *reconduzido* à própria realidade, êle tem de ser arrancado da familiaridade intimamente fetichizada e revelado na sua brutalidade alienada” (1976, p. 77, grifo do autor). Um exemplo da violência exercida sobre a cotidianidade e arranca-lhe a falsa aparência inofensiva, corresponde aos princípios da Arte Moderna que rompe com o familiar, o imediato e o senso utilitário concedido à realidade.

Portanto, para que a práxis possa desenvolver plenamente seu potencial criador, é necessário que se articule várias concepções da realidade e não apenas uma como é apresentada pelo senso comum, é necessário chegar à essência humana pela união do objetivo e do subjetivo. No curso dessa discussão, Vázquez (1977) destaca dois níveis da práxis: a práxis criadora, de cunho reflexivo, e a práxis reiterativa, de cunho espontâneo. A práxis criadora “[...] é a ação do homem sobre a matéria e criação [...] de uma nova realidade humanizada” (VÁZQUEZ, 1977, p. 245). A práxis reiterativa está em consonância com leis previamente traçadas, os produtos dessa práxis apresentam características semelhantes, enquanto que a práxis criadora não se adequa às leis pré-estabelecidas.

Como pontuamos anteriormente, a práxis é por essência criadora e determinante no que corresponde a autocriação humana:

O homem é o ser que tem de estar criando e inventando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, em suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las (VÁZQUEZ, 1977, p. 247).

Nessa perspectiva, certas ações são repetidas e generalizadas enquanto não se apresente novas necessidades de criação, a práxis vai se alternar entre momentos de criação e momentos de reiteração. Ocorre a necessidade da criação quando o meio circundante coloca desafios aos quais requerem novas formas de ação. Caso contrário, há uma permanência na reiteração.

Os estudos de Vigotski (2009) sobre o processo de criação contribuem para percebermos que o comportamento criador do gênero humano vincula-se à criação de novas imagens, ações, combinações e reelaborações de formas criadoras que não se restringem às experiências anteriores. Internas e externas, são essas experiências que tornam possíveis novas situações e novos comportamentos. A práxis humana, por essa razão, não se limita à reprodução do que já existe, volta-se sempre ao passado, mas “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

De acordo com Vigotski: “[...] a existência de necessidades ou anseios põe em movimento o processo da imaginação, e a revitalização de trilhas nervosas dos impulsos fornece material para seu trabalho” (2009, p. 40-41), sendo esse o entendimento da imaginação criativa e seu processo que, segundo o autor, é a base de toda criação humana. Acrescenta-se a esse cenário a contribuição de Gianni Rodari (1920-1980) na obra *Gramática da fantasia*, publicada pela primeira vez em 1974 (1982), sobre o papel da imaginação no desenvolvimento humano. Para o autor, “A função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana...” (RODARI, 1982, p. 162).

De forma imediata, a imaginação parece estar orientada apenas por motivações internas, por sentimentos e necessidades pessoais. Entretanto, a imaginação criativa vincula-se também ao mundo e necessidades externas, depende de situações concretas. A imaginação criativa apresenta, dessa forma, uma relação intrínseca com a realidade: na reprodução de experiências anteriores, nas necessidades e interesses pessoais e coletivos, na capacidade combinatória de elementos (dissocia-os e associa-os) e na encarnação da imaginação em algo material (conhecimento técnico, tradição).

Apresentam-se, nessa relação, de forma indissolúvel, forças subjetivas e objetivas, internas e externas, de acordo com a consciência e a finalidade atribuída sobre uma determinada matéria. Uma ação objetiva é precedida por uma ação subjetiva, psíquica “[...] mas, por sua vez, o ato material fundamentando tanto um novo ato psíquico, em virtude dos problemas que suscitam, como um novo ato material, na medida em que representa o limite em que este se torna possível” (VÁZQUEZ, 1977, p. 248).

Destarte, não há como determinar uma ação contínua à atividade criadora conforme ocorrem na consciência, o subjetivo não se resume em ponto de partida do objetivo, mas, ao longo do processo prático, permanece aberta às mudanças. O processo prático infere sobre o projeto inicial: “A forma que o sujeito quer imprimir à matéria existe como forma geratriz na consciência, mas a forma que se plasma definitivamente na matéria não é a mesma - nem uma duplicação - da que pré-existia originariamente” (VÁZQUEZ, 1977, p. 249).

Enfatizamos que, para Vigotski (2009), a imaginação criativa parte diretamente de elementos da realidade da pessoa, mas o pensamento busca uma ideia que o encarne, sintetize-o, de maneira que não permaneça em estado vago. Ao serem materializados voltam à realidade de forma modificada, constituindo o círculo da imaginação criativa. Mas o ideal não se mantém ao longo do processo prático, pois a matéria não se deixa transformar de maneira passiva, ela imprime resistência à nova forma, o que corresponde aos tormentos da criação de que falam os artistas. Uma reflexão que pode levar à modificação dos planos traçados inicialmente:

[...] a consciência se vê obrigada a estar constantemente ativa, peregrinando do exterior ao interior, do ideal ao material, como que



ao longo do processo prático se vai aprofundando cada vez mais a distância entre o modelo ideal (ou resultado prefigurado) e o produto (resultado definitivo e real) (VÁZQUEZ, 1977, p. 250).

A ação criadora, por intermédio de seu processo, modifica o projeto inicial, molda-o conforme condições reais. Não é possível imprimir as mesmas características ao objeto, considerando as leis que regem *a posteriori* o processo de criação. Por meio de tais reflexões, Vázquez (1977) formula traços da práxis criadora: 1) no processo prático, o interior e o exterior, o subjetivo e o objetivo, apresentam uma unidade indissolúvel; 2) o processo de criação é imprevisível e indeterminado; 3) o resultado da criação, o produto, é único e não pode ser repetido. É preciso considerar que esses traços não estão separados entre si de forma absoluta. Na ação humana inovação e tradição, criação e repetição se intercalam, entrelaçam-se e se condicionam umas às outras.

A práxis criadora se evidencia na arte, sendo que os referidos traços podem ser observados no processo de criação artística: um objeto de arte apresenta caráter unitário, indissolúvel. Não há como separar o interior do exterior, o objetivo do subjetivo, o conteúdo psíquico da forma; nem como controlar o processo; o objeto de arte é único. O artista dá forma a um conteúdo, transforma a matéria: “A forma que encontramos plasmada na obra de arte não existe como um modelo que pré-existe idealmente ao objeto artístico real, êste não é, por isso, a duplicação de um produto da consciência” (VÁZQUEZ, 1977, p. 254). O artista trabalha a matéria, a forma vai nascendo. Submetido a ela, o artista corresponde tanto ao conteúdo quanto à matéria.

O princípio e o fim estão presentes no processo de criação artística, mas o princípio é apenas um projeto inicial diante de uma matéria a ser trabalhada. O pôr do fim incide sobre a matéria que perde sua forma inicial, o conteúdo se materializa no decorrer do processo, vencendo a resistência da matéria, segundo escolhas entre diversas alternativas. Mas a obra de arte, produto do fim, é resultado indissolúvel de tais ações. A obra artística, resultado de uma ação objetiva, é também subjetiva, pois vários fatores psíquicos foram envolvidos no processo de sua criação.

Nesse ângulo, não há como prever o processo artístico. O artista parte de um desejo de realizar, que só se efetua no processo mesmo da realização. O produto se distancia de seu projeto inicial, concedendo à sua atividade um patamar de

aventura, de caminhos a serem deslindados, de possibilidades que podem ou não se realizar. Compreende-se, então, na ação criadora que a obra não é mera expressão do sujeito, mas é uma nova realidade para além dele. Nessa perspectiva, a obra artística extrapola a expressão de ideias, sentimentos de pessoas ou de uma sociedade comunicados pelo artista, pois essas ideias e sentimentos são objetivados, não existem antes de sua formação. Não é apenas um processo subjetivo, mas envolve uma objetivação, ou seja, a ideia ou sentimento precisam ser plasmados, materializados.

Em relação à práxis reiterativa ou imitativa, Vázquez (1977) a destaca como sendo inferior à práxis criadora, pois se distingue pela ruptura do processo prático. A finalidade é pré-estabelecida, torna o processo imutável, o que se entende como cópia ou duplicação de um modelo do que já existe. Ao contrário, “Na praxis criadora, não só a matéria se ajusta à finalidade ou projeto que se quer plasmar com ela, como também o ideal tem igualmente de ajustar-se á exigências da matéria e às mudanças imprevistas que surgem no decorrer do processo prático” (VÁZQUEZ, 1977, p. 258).

Assim sendo, o objeto de arte é produto de uma nova realidade a qual se inicia na consciência como uma intenção que foi se modifica no decorrer do processo. Esse produto se materializa pelo que transcende dos atos subjetivos. Essa intenção modificada é criadora, o produto artístico não é o que o artista imaginou no início, mas formou-se e transformou-se no processo em uma nova realidade. A intenção inicial e o resultado final se relacionam, mesmo quando este se afasta e nega aquele, ele expressa a intenção original modificada.

Portanto, na práxis criadora se admite várias alternativas, enquanto que na práxis reiterativa ou imitativa, o modo de criar preexiste e segue normas prescritivas. Uma vez que o processo já é conhecido e fixado, pode-se apenas reproduzir o processo prático de forma a obter produtos semelhantes o quanto se desejar. Dessa maneira, a práxis imitativa tem por base uma práxis criadora já existente. Sendo imitativa de uma ação que já existe, ela não produz uma nova realidade humana e, ao mesmo tempo, limita a práxis criadora.

A práxis reiterativa ou imitativa ao fechar o caminho da criação gera consequências extremas, leva a grandes revoluções sociais e cria as próprias regras subjetivas e objetivas. Conforme Marx, nos escritos do livro *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*, escrito de 1851 a 1852 (2006b), a história se repete apenas duas

vezes: a primeira como tragédia, a segunda, como farsa. Em condições altamente mecanizadas de alta de produção em série, como no sistema capitalista, os danos da práxis imitativa são visíveis. Nele, o conteúdo se sacrifica à forma, o real ao ideal, o particular ao concreto universal abstrato e provoca a alienação conforme já pontuado. Mesmo assim, não se pode negar que o aspecto criador da práxis humana é o determinante.

No trabalho criador, a consciência comanda a atividade manual, trabalho intelectual e trabalho físico não se distinguem, pois este é produto da consciência. O processo de criação artística supõe uma elevada atividade da consciência mantendo uma íntima relação entre o objetivo e o subjetivo. Vigotski, no livro *Psicologia da arte*, escrito entre 1924 e 1926 salienta: “[...] a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo dos sentimentos” (1999, p. 13). Nesse sentido, a arte é resultado da atividade do psiquismo social.

O desenvolvimento social determina os caminhos da arte, podendo também ser hostil. Exemplo disso é a passagem do trabalho artesanal ao trabalho nos moldes do capitalismo. Na produção artesanal, o sujeito prático está em contato direto com a matéria, a relação entre consciência e a mão é imediato, e/ou fazendo uso de instrumentos como extensão das mãos. Na ação, diversas operações são realizadas pelo mesmo indivíduo perfazendo a totalidade do produto. É uma atividade da consciência que não se reduz à repetição de uma mesma ação. No entanto, por produzir valor de uso, o artesanato é uma atividade de baixo rendimento, o que exigiu o aumento da produção e ocasionou a imitação do produto.

O sistema de produção capitalista não determina a produção de produtos únicos, como os produtos do trabalho artesanal, mas a produção em série possibilitada pela maquinaria e pela mecanização da produção. Destarte,

A produção mecanizada incrementou enormemente a produtividade do trabalho e, nesse sentido, foi um elemento altamente positivo para o desenvolvimento da sociedade. Esta, em seu conjunto, beneficiou-se com a possibilidade de ampliar a produção dos objetos que podiam satisfazê-las (VÁZQUEZ, 1977, p. 265).

Os aspectos negativos desse processo concernem na ruptura do caráter universal do trabalho e na fragmentação do mesmo, o que leva a uma série de operações separadas entre si e quebra a unidade do processo prático do trabalho. A

divisão do trabalho representa a divisão do próprio ser humano, este se limita a uma única operação repetitiva, separa o físico do espiritual. Qualquer modo de produção exige a divisão social do trabalho, o que precisa ser mudado são as formas históricas da divisão, supera a especialização pela repetição da mesma atividade que não exige mais a ação da consciência.

O processo tecnológico, ao impor pelo modo de produção capitalista, uma práxis reiterativa absoluta, efetua uma mutilação física, não sendo mais necessário o uso da consciência para a execução do trabalho. De acordo com Vázquez (1977), o físico é separado da consciência, o que aprisiona o poder de criação em tarefas executadas em série, em movimentos repetitivos desprovidos de liberdade. Ações que alteram de forma violenta o vínculo entre o humano e as coisas que produz, entre a consciência e a matéria.

Mesmo que o modo de produção capitalista amplie o que já foi criado, o que por um lado parece um fator positivo, o trabalho alienado e alienante imposto pelo modo de produção capitalista rompe a ligação do ser humano com sua capacidade criadora, o que dificulta sua identificação no objeto que produz. O ser humano é obrigado a sujeitar-se ao princípio da alta rentabilidade do sistema, sem possibilidade de ser e criar. Desse modo, “A criação começa além das fronteiras do trabalho industrial. A criação é arte, enquanto o trabalho industrial é ofício, é algo maquinal, repetitivo e, portanto, algo pouco apreciado e que se auto-despreza” (KOSÍK, 1976, p. 78).

Reiteramos o que Vázquez (1977, p. 259) afirma: “Em virtude da historicidade fundamental do ser humano, o aspecto criador de sua praxis – concebida esta em escala histórica universal – é o determinante”. Pelo trabalho criador, a atividade humana se expande; ela é historicamente radical, cria, forma e produz a si mesma mediante ações teóricas e práticas que não cessam. Por mais que a práxis imitativa se repita como imposição do sistema vigente, chega um momento em que a práxis criadora não pode ser detida.

Nesse panorama, consideramos que arte e trabalho estão intimamente ligados. A essência humana materializada num objeto concreto-sensível expressa ideias ou sentimentos humanos e humanizantes. Para Vázquez, no livro *As ideias estéticas de Marx*, publicado originalmente em 1978:

A arte, como trabalho, é criação de uma realidade em que se plasmam finalidades humanas, mas nessa nova realidade domina sobretudo na sua utilidade espiritual, isto é, sua capacidade de expressar o ser humano em toda sua plenitude, sem as limitações do produto do trabalho (VÁZQUEZ, 2010, p. 62).

O ser humano necessita humanizar tudo o que toca, firmar sua essência e se reconhecer no mundo humano em que cria. O trabalho é de forma histórica e social “[...] a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos” (VÁZQUEZ, 2010, p. 64).

Fischer (2002), ao discorrer sobre a origem da arte também a vincula a uma forma trabalho. Os cantos entoados na ação do trabalho, por exemplo, podem demonstrar essa ligação. No Brasil, evidenciam-se vários cantos de trabalho, entre eles, podemos nos remeter ao canto das lavadeiras do Vale do Jequitinhonha, localizado na região norte do Estado de Minas Gerais. O canto efetuado durante o trabalho marca o ritmo das ações e concede voz a sentimentos coletivos. Segundo Marilena Chauí, na obra *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*, com a primeira publicação em 1986 (1994), o povo, em suas manifestações culturais, expressa um conformismo aparente imbuído de resistência e poder de mudança. Nessa cultura do cantar, elementos da arte e sua solução da angustiante e difícil ação do trabalho estão presentes. Por outro lado:

[...] quando a arte se separa do trabalho e começa a existir como atividade autônoma, insere na própria produção o elemento antes constituído pelo trabalho; o sentimento angustiante que precisa de solução começa agora a ser exercitado pela própria arte, mas a sua natureza continua a mesma (VIGOTSKI, 1999, p. 310).

A arte corresponde a uma forma social do sentimento, um mecanismo da sociedade que contém o mais íntimo do ser, um dos meios de equilibrar o mundo em momentos críticos: “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” (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Como ser natural, o ser humano é passivo e necessitado; como ser social, é ativo, cria objetos para as suas necessidades. O ser passivo se satisfaz com objetos de seu exterior, sem, no entanto, criá-los; o ser ativo cria os próprios objetos, sua ação torna-se a essência de sua existência. Fischer explicita que na alienação em

que vivemos “[...] a realidade social precisa ser mostrada no seu mecanismo de aprisionamento, posta sob uma luz que devesse a ‘alienação’ do tema e dos personagens” (2002, p. 15). Para tanto, o poder que emana da arte não pode ser passivo, mas deve solicitar a participação dos sujeitos nas decisões a serem tomadas, ou seja, a realidade explicitada pela obra deve permitir novas formulações.

Salientamos que a passividade é fomentada no e pelo trabalho capitalista, que concebe o trabalho de forma abstrata e fragmentada, o que cria necessidades que não são humanas e leva à alienação e a falsas necessidades. Pela incisiva divisão do trabalho imposta pelo sistema capitalista, a união entre arte e trabalho tende a desaparecer. O trabalho perde seu caráter criador. A arte, pelo contrário, mantém a capacidade criadora do ser humano, é trabalho consciente.

Para Nestor García Canclini (1939-1978), em seu livro *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*, escrito em 1977 (1980), arte é produção, apropriação e transformação da realidade material e cultural, é, portanto, trabalho que satisfaz necessidades sociais conforme o sistema em que é produzida. Mas, por seu caráter criador, não se limita aos condicionamentos do modo de produção, elabora novos significados, percepções e concepções dos objetos, abrindo caminhos para o possível, tornando-se “[...] agente de transformação, um foco de criatividade e iniciativa social” (CANCLINI, 1980, p. 33). O ser humano com necessidades e o ser humano criador perfazem uma relação indissolúvel, a sua essência, ocultada pelas condições econômicas e históricas, pode ser encontrada na arte.

Diante dos apontamentos desta seção, versamos, na próxima, sobre a arte como produção humana, uma das formas de apropriação da realidade, que permite superar o mundo dos fenômenos em sua transparência, descortinar o real concreto, e, assim, expressar forças essenciais do ser humano.

## 2 ARTE

A função da arte não é a de passar por portas abertas, mas a de abrir portas fechadas (FISCHER, 2002, p. 238).

A arte como uma das formas de apropriação da realidade, é ruptura, violência, subversão e fonte de humanização constante, considerada em suas múltiplas determinações. Como uma das categorias do trabalho pode ser concebida como reverso do trabalho alienado, sendo peça fundamental na constituição da práxis humana de cunho essencialmente criador. Nessa perspectiva, procuramos definir a arte considerando a sensibilidade estética e sua ligação com a estrutura histórica e social na produção de significados.

Ao longo de seu desenvolvimento a humanidade concebe e aprimora diversas formas de relações com o mundo: prático-utilitária, teórica, estética<sup>9</sup>, entre outras. Conforme Vázquez (2010) relações diferenciadas exigem mudança de atitude. A relação estética, relativa à arte, explicita a força da subjetividade:

[...] forças humanas essenciais, entendidas como próprias de um indivíduo que é, por essência, um ser social [...] satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que não pode satisfazer, ou que só satisfaz de modo limitado, em outras relações com o mundo. Na criação artística ou estética criadora do homem com a realidade, o subjetivo se torna objetivo (objeto), e o objeto se torna sujeito, mas um sujeito cuja expressão já objetivada não só supera o marco da subjetividade, sobrevivendo a seu criador, como pode ser compartilhada, quando já fixada no objeto, por outros sujeitos (VÁZQUEZ, 2010, p. 48-49).

A arte, nessa perspectiva, é expressão e objetivação do ser humano, satisfaz necessidades humanas envolvendo a criação e o prazer estético, diferente do trabalho alienado. Como sublinha Marx (2006a), a arte é uma forma superior no

---

<sup>9</sup> Heinrich Wölfflin (1864-1945) na obra *Conceitos Fundamentais da História da Arte*, escrita originalmente em 1915, especifica que a relação estética, de forma geral, é relacionada à beleza. Em sua origem grega *Aisthesis*, é sensação, percepção, sensibilidade. Conforme Wölfflin (2000), a partir do século XVIII com Alexander Baumgarten (1714-1764), volta-se à crítica do gosto. Nesse entendimento, a estética é um ramo da filosofia que tem por objetivo o estudo da natureza da beleza e os fundamentos da arte, o estudo e o conhecimento dos aspectos da realidade sensorial, discutidos em termos de belo e feio. Pela abordagem desenvolvida nesta pesquisa, não existe belo ideal, existe o belo produzido pelo momento histórico, ou seja, a relação estética é uma representação histórica.

processo de humanização, algo essencial da existência correspondente ao trabalho criador. Por meio dela, o ser humano une sua existência ao coletivo o que implica no potencial de toda a humanidade, o que ele não é capaz de realizar como ser individual, torna-se possível no coletivo. Pelas reflexões de Fischer (2002) a arte cumpre um papel fundamental nessa união com o todo, reflete a capacidade humana de compartilhar experiências, tornar-se um com a realidade. A função prático-utilitária do trabalho é superada pela função estética da arte que expressa a essência da existência humana potencializada pela ação criadora.

A forma de um objeto social é produto do trabalho humano e é diretamente ligado a sua função que serve a uma finalidade. Com o passar do tempo fixa-se uma forma útil “[...] como amostra e modelo para uma produção mais racional. *A forma é a experiência social significada*” (FISCHER, 2002, p. 174, grifos do autor). As primeiras formas e instrumentos produzidos apresentam finalidade utilitária, mas abrem caminho a um incessante processo de aperfeiçoamento que levou a ferramentas mais complexas. Na obra *As origens da forma na arte*, escrita por volta de 1936, o poeta anarquista e crítico de arte e de literatura britânico Herbert Read (1893-1968) explicita: “[...] até chegarmos finalmente aos artefatos de tal elegância que não é razoável supor que tenham sido criados como instrumentos práticos” (READ, 1967, p. 73). Nesse processo de desenvolvimento, passa-se da forma funcional para a forma estética, a sensibilidade em relação à beleza e significados das formas, alcança o valor de um símbolo representativo.

Nos primórdios da humanidade, a disposição de desenhos em um objeto útil seguindo uma ordem simétrica é algo dispensável “[...] a presença de um motivo decorativo revela já certa autonomia do objeto decorado com relação à sua função meramente utilitária” (VÁZQUEZ, 2010, p. 67). O objeto, ao ser decorado, diferencia-se em relação aos outros, recebe uma marca que representa a capacidade na Pré-História de superar o meramente utilitário, atribui novos significados às criações: memórias, expressão, forma, arranjos formais que exprimem atitudes emocionais.

A arte tem início com a forma simbólica que utiliza configurações que não existem na natureza, atribui-lhes significados e permite a superação de uma existência utilitária. O desenho dos animais na Pré-História implica elevado conhecimento estético, Vázquez (2010) afirma que esses desenhos ultrapassam o caráter meramente utilitário do trabalho humano e após ter alcançado essa autonomia, voltam-se novamente a função utilitária que implica na caça dos animais.



Na transição entre o útil e o estético a arte é inserida no trabalho e o trabalho na arte, exerce poderes mágicos e integra o mundo da produção. Nesse intercâmbio, a arte apresenta-se como instrumento de luta pela sobrevivência diante de uma natureza desconhecida. Pela percepção humana a forma artística se desprende da forma utilitária, passa a uma forma não utilitária, manifesta o ser.

Por conseguinte, a capacidade artística na Pré-História não era nada inferior às demais épocas, segundo Read, na obra *O sentido da arte*, com a primeira edição em 1931 (1968), os desenhos rupestres eram tão sensíveis e poderosos como qualquer outra representação de épocas vindouras. O intelecto apenas, não apreende o processo artístico, é algo acessível à intuição. Esses desenhos revelam um desenvolvimento definido do modo de representação linear, e exemplificam que independente do desenvolvimento intelectual o sentimento estético faz-se presente.

Para Read (1968) a forma estética na Pré-História representa uma fuga da arbitrariedade da vida sem sentido de duração ou permanência, nem raciocínio além do imediato e com reações instintivas diante dos acontecimentos. Mediante os desenhos rupestres como ato de apropriação mágica, ocorre a expressão do visível detendo por instantes “[...] o fluxo da existência, fazendo objeto sólido e estável; criou espaço extraíndo-o do tempo, definindo-o por um contôrno e sob a pressão da emoção tal contôrno adquiriu forma expressiva; tornou-se ordem, unidade, equivalente formal da própria emoção” (READ, 1968, p. 54). Desse modo:

Os valores extremos da arte transcendem do indivíduo, da época e da circunstância. Expressam proporção ou harmonia ideal que o artista pode apreender somente em virtude das faculdades intuitivas que possui. Para imprimir a própria intuição o artista empregará materiais que lhe vêm às mãos em virtude das circunstâncias do seu tempo: em certo período arranhará as paredes da caverna, em outro erguerá ou ornamentará templo ou catedral, em outro ainda pintará na tela para círculo limitado de apreciadores (READ, 1968, p. 166).

Os valores da arte não estão presentes em pensamento, e sim, em sentimento. A intuição permite a comunicação por intermédio dos símbolos que inventa, o que eleva a percepção dos sentidos que apreende o mundo em seus aspectos comunicados pelas formas de arte, sejam elas escultura, pintura, música, poesia. Muitas são as condições advindas de cada circunstância histórica e social, o que prevalece é a confiança de que os valores expoentes correspondem à expressão da própria humanidade.

Para Canclini (1980), o estético não é inerente ao objeto, reside no conjunto das relações em que foi constituído. O significado do objeto muda de acordo com as relações sociais, o que isola a forma da função. Também ocorrem mudanças em uma mesma cultura, por exemplo, um moedor manual de café, pode ser disposto como objeto de decoração. O estético é uma forma de relação entre as pessoas e os objetos, cada cultura concede-lhes características e significados determinados pelo modo de produção e pela divisão social do trabalho:

[...] a distinção entre as obras de arte e os demais objetos, e a especificação da atitude estética adequada para captar o 'artístico' são o resultado de convenções relativamente arbitrárias, cuja única 'legitimidade' é dada pela necessidade do sistema de produção e pela reprodução das atitudes consagradas como estética pela educação (CANCLINI, 1980, p. 12).

As formas estéticas se relacionam com a estrutura social, e não apresentam autonomia absoluta. Nesse conjunto de relações, podemos incluir: a comunicação, a recepção, o modo de representação, o gosto por este ou aquele objeto e sua diferenciação de um objeto de arte dos demais objetos. Canclini (1980) evidencia que é a passagem de um sistema de produção para outro que determina, por exemplo, que máscaras africanas ou vasilhas pré-colombianas sejam consideradas objetos religiosos, domésticos ou obras de arte.

Para que esses objetos produzidos pela coletividade humana tenham sentido, é necessário que sentidos correspondentes sejam desenvolvidos de forma que os fatos, os valores, os objetos não parecem absurdos. Para Read (1967) os sentidos humanos é que proporcionam o acesso ao significado objetivo das coisas. Para Schlichta "O consumo da arte envolve todo conhecimento construído pelo sujeito e tem por suporte a prática social precedente, em cuja dinâmica se criam tanto os sentidos humanos quanto o objeto" (2009, p. 53). Entendemos que o lugar da arte é irregular, inconstante, frágil e involuntário, é uma linguagem dentro de uma linguagem, não se faz com ideias, mas com o desfilar de imagens. O que a arte materializa não é a ideia, mas é algo forjado, corporizado no objeto concreto, é algo real com introjeção na realidade. Ao produzirmos arte nos apropriamos da realidade humana e social.

Nesse mecanismo, a consciência é formal, mas não é necessariamente algo que possa atribuir forma, "[...] compreendemos a experiência na medida em que é

apresentada à consciência como forma” (READ, 1967, p. 90). A forma adquire valor simbólico pelo desenvolvimento da consciência, uma forma criada pode ser simbolizada por percepção e sensação ou pela intuição e sentimento. Esses sentimentos percebidos ou desconhecidos podem ser representados simbolicamente. Assim concebida, a produção artística é ação consciente, intencional, sendo o consciente uma atividade criadora. O mundo humano está repleto de objetos criados, aos quais podemos percebê-los. A arte é a criação de coisas que se tornam acessíveis ao consciente, percebemos sentimentos, emoções, intuições apenas quando recebem existência concreta. A obra de arte não é qualquer objeto, mas é aquele que representa um sentimento, uma emoção, uma intuição. Estar consciente é estar presente no ato, não é apenas ver a imagem, mas é o ato de ver a imagem, ou melhor: “O ato da sensação não está presente a si mesmo, mas está presente, juntamente com o seu próprio *sensum*, ao ato de atenção” (READ, 1967, p. 155, grifo do autor).

Os valores são criados de forma intencional, são escolhas dentre várias alternativas, segundo uma intensão, o pôr do fim conforme Lukács (2013). O que direciona a intenção em relação a escolha desta ou aquela alternativa são esses valores que vão se constituindo no processo de desenvolvimento humano. Nesse contexto, a criação artística permite a assimilação de impressões sensoriais a objetos materiais e por meio de combinações significativas ao ser social, permite-lhe encontrar seu lugar no mundo.

Nessa conjuntura, Kosík (1976) destaca que os sentidos humanos são produzidos, histórico e socialmente. Vivemos em um mundo em que os objetos estão prontos apenas para serem manipulados, como o telefone, o automóvel, o interruptor. Desse modo, as coisas se tornam corriqueiras e não são questionadas ou entendidas em seu processo, passamos a utilizá-las apenas como meros objetos, sem atribuir-lhes significados. Demais estudos indicam:

As produções da cultura material e espiritual retratam o que é o ser humano em cada momento histórico. A autoconsciência do gênero humano tem por base essas produções culturais, o mesmo acontecendo com o desenvolvimento da individualidade e da consciência que o indivíduo tem de si mesmo (SACCOMANI, 2016, p. 8).

No livro *A criatividade na arte e na educação escolar*, Maria Cláudia da Silva Saccomani (2016), pautada em Lukács (2013) e Vigotski (2009) enfatiza ser necessário que as produções culturais sejam apropriadas para que ocorra a objetivação do gênero humano, e atribui significados à existência no mundo. A arte responde a um solo histórico e determinado do conhecimento: “[...] é condicionada a seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica em particular” (FISCHER, 2002, p. 17). O referencial artístico é o processo histórico, e, por esse motivo, supera essa limitação e promove momentos de humanidade e continuação de seu desenvolvimento.

Nesse contexto, a arte cumpre as mais variadas funções: religiosa, mítica, decorativa, educativa, ideológica, social, cognitiva, expressiva, mas isso só é possível por ser uma criação humana, que cria uma nova realidade, uma realidade ampliada e enriquecida, humanizada pelo trabalho. Pelos estudos de Maria Inês Hamann Peixoto na obra *Arte e grande público: uma distância a ser extinta* (2003) e Vázquez (2010), a arte pode ser interpretada como ideologia, como conhecimento e como trabalho criador. A arte como ideologia está vinculada a interesses específicos de classe e expressa a divisão social. A arte como forma de conhecimento serve à verdade, o artista se aproxima da realidade objetiva e elabora uma nova realidade. A arte como trabalho criador estabelece a relação entre arte e trabalho, esferas primordialmente essenciais à vida humana.

Segundo Vázquez (2010) é necessário pensar a arte para além da ideologia, sendo conhecimento articula forma e conteúdo a fim de captar suas características essenciais, o que corresponde à essência humana. Mas “A arte só é conhecimento na medida em que é criação; apenas assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana” (VÁZQUEZ, 2010, p. 32). A arte como trabalho criador manifesta-se na atividade artística em que o ser humano presencia e objetiva a sua própria vida. “A arte não só expressa ou reflete o homem: fá-lo presente” (VÁZQUEZ, 2010, p. 41).

Diante dessas três interpretações, arte como ideologia, arte como conhecimento e arte como trabalho criador, percebermos que a arte não é neutra, mas se compromete histórico e socialmente com a realidade concreta “[...] é um posicionamento político do ser criador em face das lutas históricas no tempo

presente no qual vive, como aprovação ou negação, que são as formas de se relacionar com o mundo” (PEIXOTO, 2003, p. 58).

Mediante os escritos de Alfredo Bosi, professor, crítico e historiador de literatura brasileira em seu livro *Reflexões sobre a arte* (1985), aferimos três vias de reflexão estética: fazer, conhecer e exprimir. A arte como fazer “[...] é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se *transforma* a matéria oferecida pela natureza e pela cultura” (BOSI, 1985, p. 13, grifo do autor), é uma produção que pressupõe trabalho. Arte é conhecimento na medida em que no decorrer do desenvolvimento humano permite que sentimentos, visões, ideias, projeções, desejos pessoais sejam materializados e comunicados aos demais, o que torna o individual algo coletivo, pela participação do desenvolvimento histórico e social da humanidade ocorre a constituição do humano, do gênero humano. A arte enquanto conhecimento é uma afirmação política pelo empenho intelectual e ético vivido pelo artista pelas diferentes visões de mundo, conforme o espírito de cada época, pela ideologia de classes, são valores históricos complexos, arraigados culturalmente no processo de construção da obra. Arte é expressão enquanto movimento do corpo na dança, na interpretação teatral, na voz, no olhar. A expressão “[...] está intimamente ligada a um nexo que se pressupõe existir entre uma *fonte de energia* e um *signo* e vincula ou a encerra. Uma força que exprime e uma forma que a exprime” (BOSI, 1985, p. 50, grifos do autor). Há uma articulação mútua entre força e forma, o que envolve expressão corporal e qualidade subjetiva que se apresenta de maneira dinâmica na criação artística. Atribuímos significados às coisas para significar a própria existência e mesmo quando se expressa estados indefinidos da alma, a criação artística não é indefinida, mas define-se pela consciência estética, em alternativas acolhidas ou descartadas.

Ora, a articulação entre mundo interior e mundo exterior, natural e social, subjetivo e objetivo, vinculam-se às práticas e significados atribuídos pelo fazer, conhecer e exprimir do processo de criação. Afinal, a arte não se limita a regras e fórmulas, mas conecta-se à consciência da humanidade, no esforço total de estabelecer um mundo humano em meio a um universo indiferente. Nesse ínterim, a arte não deve ser reduzida a mera reprodução da natureza, pois: “[...] o significado e o conteúdo não podem ser mera questão de aparência” (FISCHER, 2002, p. 162). A capacidade estética é o que permite a distinção entre uma forma e outra, é um poder dos sentidos que significa o afastamento da barreira natural, o que permite a

consciência da forma, da imaginação que abre portas à constituição de novas realidades sociais.

Nesse contexto social e histórico, Canclini (1980) discute sobre a relação entre arte e sociedade, e destaca: a produção, a distribuição e o consumo dos bens produzidos. A ele importa como a arte circula e é apreciada e quais as consequências da visão da arte junto às transformações sociais, e os fatos que impedem o acesso a esse conhecimento. Como já destacado, a arte na Pré-História representa a ação coletiva frente aos fenômenos naturais integrados à produção da vida. Na Antiguidade grega, a função da arte era considerada essencial para a sociedade, a produção artística contribuía para o desenvolvimento espiritual dos membros da comunidade que buscavam um ideal de perfeição. Conforme Vázquez (2010), ao contrário do que aparenta, a beleza da arte grega não é externa, mas a perfeição almejada pela sociedade grega, dentro da realidade da obra é possível acontecer. Por outro lado, Fischer (2002) enfatiza que tamanha busca por um ideal de perfeição, harmonia e serenidade condensada na produção artística oculta o baixo valor concedido ao trabalho manual, o aviltamento das mulheres, um erotismo exacerbado por cortesãs e crianças. Os fatos estabelecem uma relação contraditória, o oposto da perfeição imbricada na obra. Por outro lado, a produção artística na Idade Média está a serviço da religião cristã, sendo a forma mais concreta e sensível da imagem reconhecida como instrumento de educação. A harmonia das linhas e das cores deleita os fiéis, pois as ilustrações evocam a realidade significada pela imagem mesmo que não soubessem ler. Nesse sistema, o artista é alheio à produção material, pois o caráter essencial da criação artística é o espiritual: “A arte não tem em si um caráter sagrado, mas serve como um instrumento eficaz para suprir a ignorância das massas” (VÁZQUEZ, 2010, p. 159). Pelos exemplos da Pré-História, da Antiguidade Clássica e da Idade Média, destacamos que a arte cria uma realidade possível a mediante a realidade objetiva. O que não é possível no mundo é possível no objeto artístico.

No capitalismo, a produção da arte e dos demais bens, pauta-se no valor de troca, são mercadorias, a função do artista, como explicita Canclini (1980), limita-se a manutenção e expansão do sistema. No modo de produção da sociedade capitalista o humano só tem valor enquanto produto, como os produtos que são fabricados. Produtos que possam questionar e colocar em risco a ordem estabelecida, como os produtos da arte, não são de interesse da sociedade

capitalista. Em face desses interesses, a arte é subvertida e apropriada como mera mercadoria ou como peça de museus e galerias destinadas a um público passivo e restrito.

Por outro lado, a arte é considerada algo instintivo ao qual uma minoria tem acesso, correspondendo à inspiração gratuita de pessoas talentosas. Nesse panorama, a relevância da arte é algo marginal “[...] uma graça facultativa, com que não pode arcar a maioria das economias. O ideal básico de uma civilização tecnológica não é a graça ou a beleza, mas eficiência produtiva” (READ, 1967, p. 163). Nesse mesmo propósito, Rodari ressalta que não se deve desprezar a liberação da criatividade e da fantasia “Não exatamente porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo” (1982, p. 11).

Em relação à arte, destaca-se, conforme Schlichta (2009), três concepções arraigadas no senso comum: 1) produção e apreciação da arte como práticas restritas a uma minoria detentora de dom e talentos natos; 2) um fazer apenas de pessoas com tempo livre para o ócio, sendo a arte um enfeite dispensável; 3) ensino da arte que prioriza a técnica para o desenvolvimento criativo e manual. Concepções como essas levam a uma visão limitada sobre o real papel da arte e podem ocasionar as seguintes limitações: concepção de arte como dom e talento, como livre expressão, como técnica, como apêndice cultural, como algo dispensável e inútil destinado ao ócio, como área de conhecimento menor, como algo submetido à gostos pessoais.

Pelo disposto, a arte distancia-se da vida da maioria das pessoas, fica restrita a poucos privilegiados. Por outro lado, com a premissa *gosto não se discute* não se concebe que a arte pode ser ensinada, limita-se a gostos pessoais: “De início, aceita-se o gosto como coisa pessoal e, no final, termina-se legitimando as diferenças sociais como naturais, não permitindo a discussão e a reflexão, pois são entendidas como divisão, desordem” (SCHLICHTA, 2009, p. 51). Mas o gosto e a necessidade da arte não é algo natural, é marcado por questões históricas que incluem o desenvolvimento da sensibilidade humana.

Como caracteriza Peixoto (2003) o desenvolvimento do gosto, assim como, a familiarização com a arte e a sensibilidade se estabelece na relação intrínseca entre arte, artista e público. O que consiste em que a arte seja acessível às pessoas, de maneira que estas possam significá-la por meio das próprias experiências:

[...] quando a totalidade do sujeito receptivo se confronta com a totalidade da obra, ele não se encontra na condição de tabula rasa: toda experiência anterior, fruto de determinações históricas e sociais, está atuante no momento do prazer estético (PEIXOTO, 2003, p. 88).

A arte se efetiva, além da obra, na relação com o público. Por meio do contato com a obra, como uma criação essencialmente humana, tanto o artista, quanto o público, podem aprimorar a própria humanidade, rever valores arraigados que impedem a fruição da obra e ultrapassar gostos pessoais. Acrescentamos a esta reflexão o posicionamento de Lukács em relação à beleza, na obra *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932 -1967*. Para ele a beleza se vincula à concepção de gosto: “[...] a ideia de beleza, como categoria, depende necessariamente da atividade social do homem” (2009, p. 56). Como atividade social as formas de gosto devem ser significadas por meio de sua constituição.

A arte não apresenta uma visão utilitária imediata, mas a supera pela sensibilidade estética, cumpre um papel importante que corresponde a um tipo de relação das pessoas com o mundo e às necessidades espirituais. Entretanto, o modo de produção atual, apresenta funções controversas:

O que é útil para o ingresso no mercado de trabalho, no caso, são os conteúdos identificados como ‘sérios’ e que têm por base a razão. Enfim, sob a ótica da velha e falsa ideia de que a arte é um luxo, as atividades artísticas não têm valor, pois não possuem nem utilidade material imediata (SCHLICHTA, 2009, p. 28).

Nesse entendimento, a arte é algo inútil, assim como, a fantasia, a imaginação, a música, a poesia, a não ser que seja uma profissão. Por outro lado, a arte não é mero ornamento da vida, um prazer, um consolo, uma diversão. A arte, como uma das formas de transmitir sentimento, é tão importante quando a ciência para o desenvolvimento da humanidade. A capacidade estética desenvolve o poder dos sentidos e, conseqüentemente, o afastamento da barreira natural pela formação de um mundo humano. É pensamento divergente, contrário às ideias naturalizadas, e ao responder as necessidades espirituais, é capaz de romper continuamente esquemas fragmentados. O que se refere à completude humana possível pela imaginação:

Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade – fiéis executores,



diligentes reprodutivos, dóceis instrumentos sem vontade própria – é sinal de que está malfeita, é sinal de que é preciso muda-la. Para muda-la, são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação (RODARI, 1982, p. 163).

No entanto, essa mesma sociedade procura pessoas criativas, apropria-se de sua capacidade como forma de conservar posições privilegiadas. Nesse caso, a arte também visa denunciar desigualdades, superar a divisão de classes e a educação que limita o potencial criador humano. Read (1967) explicita que a inércia produzida por essa sociedade, nega a capacidade de criação da maioria, torna-se destrutiva e perversa, por um cego desejo de poder e riqueza o que ocasiona neurose em massa, cujos sintomas são o desespero terrível, a apatia e a violência. Nesse panorama, a arte deve ser produzida, distribuída e consumida de forma a estabelecer uma relação que requisite a participação do público como descobridor e não como observador passivo.

Cumprimos bem o papel de consumidores, mas poucos têm condições de agirem como criadores. Como alega Schlichta “[...] a arte pode ser a válvula mestra para se desvelar as contradições sociais e para superar o empobrecimento espiritual a que o homem está subordinado na contemporaneidade” (2009, p. 37). O conhecimento produzido socialmente é histórico, une uma geração às outras. Ao conhecer, tornamo-nos mais fortes nesse contato com pessoas que viveram em diferentes épocas e que ainda assim, comunicam-se.

Para que essa realidade seja possível, faz-se necessário a mudança das práticas pela reformulação dos problemas, de maneira a superar condições limitadoras e conceber a arte como fonte de humanização:

[...] num mundo regido pela quantidade – pelo valor de troca – e pela alienação do homem, a arte, - por ser criação, por ser expressão e objetivação do homem – é um dos caminhos mais valiosos para reconquistar, testemunhar e prolongar a verdadeira riqueza humana. Jamais a arte foi tão necessária, porque jamais o homem se viu tão ameaçado pela desumanização (VÁZQUEZ, 2010, p. 111).

A arte é expressão humana, testemunha a presença no mundo de forma objetiva. Por outro lado, a arte participa do meio de produção a que pertence, mas não se restringe ao aspecto econômico, é linguagem, é comunicação e uma forma

de práxis, e produz nesse processo, possibilidades de mudanças e superação de desigualdades, conforme já exposto.

Para Canclini (1980) é preciso engendrar a arte como trabalho necessário, como produção. Na busca de contribuir com relações mais igualitárias o público deve ter o domínio dos meios de produção, a arte deve ser ensinada de forma que possa além de ser consumida, mas também ser produzida, passa da relação contemplativa à relação produtiva. A falta de produção e o consumo da arte, pelas classes menos favorecidas, é uma condição histórica e não consiste em questões individuais, conforme somos levados a pensar. Rodari (1982) acrescenta que a diferença entre ser ou não um artista é o seu pincel.

Nesse sentido, evidencia-se a importância do acesso ao conhecimento constituído culturalmente o que “[...] requer uma iniciação artística teórica e prática, afinal, o talento, o dom, incluindo-se também nesse rol, a criatividade, não são em absoluto *naturais*, ou seja, *inatos*, mas podem ser formados” (SCHLICHTA, 2009, p. 24, grifos da autora). A arte deixa de ser algo estranho e sem significado para se tornar produção criadora.

Em seus estudos, Peixoto sublinha a hostilidade do sistema capitalista: “[...] a toda e qualquer forma de manifestação intelectual ou artística – ou seja, manifestação essencialmente humana [...]” (2003, p. 23), aqueles que não se submetem à condição de mercadoria e ao modo de produção capitalista são deixados à margem da sociedade, sendo-lhes negada a consciência social e histórica. Sob outra perspectiva, algumas áreas do conhecimento se beneficiaram. A ciência, por exemplo, é indispensável para o desenvolvimento da produção, seus avanços se fazem extremamente necessários. A produção material, ao contrário, não necessita de forma direta da arte, as bases materiais não foram estendidas no sentido da expressão da essência humana. No entanto, como afirma Vázquez: “[...] quanto mais se afasta a produção material da espiritual, maior também é a desproporção existente entre desenvolvimentos artístico e o econômico” (2010, p. 150).

Canclini (1980) explica que a produção capitalista estabelece uma relação negativa com a arte e, por outro lado, apropria-se da mesma como forma de contê-la e cindi-la do povo, restringindo a arte a poucos privilegiados. Ora, a arte é trancafiada em museus e galerias, e concede-lhe alto valor monetário, dita normas à sua produção de modo a afastá-la do conjunto da vida. Para superar essa condição,

faz-se necessário que a arte chegue ao público, seja consumida e também produzida por ele. Rolos de filmagem, por exemplo, tornam-se películas apenas quando são projetados para o público.

A arte se estende a muitos aspectos do cotidiano, envolvendo o sensível e o imaginário. Mas a ação artística não opera de maneira direta na transformação social, ela age no campo da imaginação. Uma ação teatral permite uma experiência simulada e facilita que o imaginário se torne real. Canclini (1980) afirma que a representação artística e a práxis social, nesse aspecto, são diferentes, uma age diretamente sobre a realidade e a outra simula essa ação pelo imaginário, o que torna a ação um campo de possibilidades.

Segundo a concepção mecânica, formal e assalariada do trabalho capitalista, a atividade humana:

[...] perde seu caráter artístico, isto é, criador, à medida que se separa ou se abstrai dos diferentes ingredientes do próprio processo de trabalho, estabelecendo uma relação de exterioridade ou indiferença entre eles. As condições materiais da produção se separam do produtor e este adota uma atitude formal ou indiferente para sua própria atividade (VÁZQUEZ, 2010, p. 190).

Quanto mais as leis capitalistas se estenderem à atividade artística, tanto menos se propicia espaço para a criação e, nesse cenário, mais o artista terá que se empenhar na superação de elementos hostis à sua criação. Por outro lado, o desenvolvimento artístico não pode ser detido ou se tornar impossível, apesar da hostilidade do sistema capitalista o trabalho artístico não se reduz a alienação. Mesmo que o artista trabalhe para o mercado a sua ação criadora o coloca em luta contra a alienação, pois a criação floresce quando ocorre a negação dos mecanismos desse sistema. A arte não é um produto de consumo imediato, caso o fosse, deixaria de ser arte:

Desde que a sociedade capitalista se vê dilacerada por suas contradições fundamentais, as relações humanas que se desenvolvem em seu marco se impessoalizam e tomam a aparência de relações entre as coisas, o artista – homem espiritualmente rico – não pode se harmonizar com uma realidade em si desumanizada. Torna-se, por isso, um desenraizado, um boêmio ou um revolucionário, mas já não pode ser o cantor ou o envernizador da realidade burguesa (VÁZQUEZ, 2010, p. 156).

O artista que evidencia precisamente a presença do humano nas coisas, não tem como integrar-se ao capitalismo, pois este incorpora justamente o contrário, o esvaziamento dos sentidos humanos no mundo. Nesta situação de desajuste social, podemos citar como exemplo vários artistas, entre eles: Vincent Van Gogh (1853-1890), Amadeo Modigliani (1884-1920) e mais recentemente Jean-Michel Basquiat (1960-1988) com as pinturas de rua no início de seu trabalho com arte.

Sobre isso, Vázquez interroga: “Como conjugar na sociedade capitalista a liberdade de criação e a necessidade de entrar em relação com os outros, com o público?” (2010, p. 157). O artista anseia pela criação como forma de significar sua própria existência, tudo o que se opõe a essa necessidade vital é para ele ofensivo e mutilador. No livro *Introdução a uma estética marxista*, publicado pela primeira vez em 1957 em italiano, Lukács, explicita:

Quanto maior for o conhecimento que o artista tiver dos homens e do mundo, que mais numerosas forem as mediações que ele descobrir e (se necessário) acompanhar até a extrema universalidade, tanto mais acentuada será sua superação. Quanto maior for a sua força criadora, tanto mais sensivelmente ele retransformará as mediações descobertas em uma nova imediatez, concentrando-as organicamente nela: ele formará um particular partindo do singular (1968, p. 164).

Um objeto de arte ao ser objetivado pelo artista é uma nova realidade, uma realidade sensível e não tem a pretensão de ser como a realidade objetiva, mas objetiva um mundo próprio para quem cria e para quem dele se aproxima, o que eleva a individualidade à coletividade. A obra de arte apresenta vida própria, e nesta vida própria da obra se observa a conexão social envolvendo ações subjetivas e objetivas. A arte é “[...] um meio individual de retorno ao coletivo” (FISCHER, 2002, p. 174).

As ininterruptas transformações sociais estão essencialmente ligadas à realidade e não há como contê-las, o que incide sobre a produção artística em relação a forma, o conteúdo, o estilo, a composição: “[...] no centro da criação artística deve estar precisamente este momento da transformação, do nascimento do novo, da morte do velho, das causas e das conseqüências das modificações estruturais da sociedade nas relações recíprocas entre os homens” (LUKÁCS, 1968, p. 207). Nesse movimento, a arte não produz o passado, mas incide sobre o novo, sobre o desenvolvimento histórico e social constante. Ao produzir algo novo, o artista

não é imparcial diante da realidade objetiva. No entanto: “[...] a realidade refletida e plasmada pela arte, tomada em seu conjunto, implica já, desde o primeiro momento, numa tomada de posição em face das lutas históricas no presente no qual vive o artista” (LUKÁCS, 1968, p. 211-212). Cada tomada de decisão implica em novos posicionamentos, sendo necessária a apropriação e a objetivação, ou seja: “[...] a apropriação daquilo que foi acumulado outrora pelo conjunto dos seres humanos no decorrer da história e a objetivação do novo” (SACCOMANI, 2016, p. 8).

A relação entre arte e sociedade, conforme já explicitado, é uma relação histórica, dessa forma, bem complexa, uma não é imune à outra, ambas se transformam e são transformadas numa relação intrínseca. A arte não é absolutamente autônoma e nem está completamente livre dos condicionamentos sociais. Como um braço da superestrutura ou como crítica social a arte está sempre às voltas com questões sociais. Vázquez (2010) é enfático quando destaca o esforço do artista para ser original, no entanto, ao firmar questões pessoais em seu trabalho artístico, ele é um ser social, e o objeto artístico produzido representa uma ligação entre o artista e o público, que de uma forma ou de outra, serão afetados pelo objeto produzido. Prova que a arte é uma realidade social:

O Moisés de Miguel Ângelo não era só a imagem artística do homem do Renascimento, a corporificação em pedra de uma nova personalidade consciente em si mesma. Era também um mandamento em pedra dirigido aos contemporâneos de Miguel Ângelo e a seus dirigentes: ‘É assim que vocês precisam ser. A época em que vivemos o exige. O mundo a cujo nascimento presenciamos o requer’ (FISCHER, 2002, p. 57).

Ao artista cabe trabalhar o tema referente à sociedade da época, como forma de apreender a realidade, imprimir-lhe suas próprias experiências e habilidades, mostra o mundo como passível de ser mudado. Ao descobrirmos o significado de uma obra também lhe atribuímos significados, próprios de nosso tempo e experiências.

Nesse intercâmbio: “[...] a arte é, em parte, obra do tempo [...] a impressão não é puramente artística mas parcialmente histórica e, em parte, religiosa ou atmosférica, e sob este aspecto não se deve atribuir ao poder do artista. Isolada a arte, ficar-se-á reduzido aos elementos da forma e cor” (READ, 1968, p. 28). O

sentimento de beleza é comunicado por formas particulares, a interpretação da obra de arte é variável de acordo com as pessoas de períodos e civilizações diferentes.

A arte ao ser produzida desencadeia a necessidade do produto criado, enriquecendo as formas de apropriação da realidade humana: “[...] o produto artístico somente realiza sua verdadeira essência quando é compartilhado com os outros” (VÁZQUEZ, 2010, p. 210). O objeto artístico porta uma significação humana que ao ser apropriado representa a relação entre as pessoas de diferentes épocas, gosto, cultura, nação, o que envolve diferentes contextos históricos e sociais:

Apropriar-se humanamente de um objeto é torná-lo verdadeiramente nosso, isto é, apropriar-se dele como obra humana; gozar de um objeto artístico é apropriar-se dele como obra humana; gozar de um objeto artístico é apropriar-se dele como obra do homem e para o homem, é nos ver confirmados em nossa realidade humana neste fazer nosso objeto. Só posso entrar em relação com o objeto estético, como objeto do homem e para o homem, na medida em afirmo e explico as forças essenciais de meu ser. E, por sua vez, o objeto artístico só é tal para mim quando se me apresenta como um objeto humanizado, e não como mero objeto (VÁZQUEZ, 2010, p. 217).

Para que o ser humano passe a existir, é necessário que o mesmo se aproprie da natureza externa, o que envolve sua própria natureza. Entretanto, na sociedade capitalista a apropriação do mundo exterior é transgredida pelas leis da produção de mercadorias. No mundo capitalista só consideramos que um objeto é nosso quando o temos. O objeto de arte vira objeto de posse, o que implica em perda do seu significado humano, tido como mercadoria o objeto de arte é apenas mais um objeto entre tantos outros. O ter subjuga o ser: “[...] a apropriação verdadeiramente humana cede lugar à apropriação privada, ou posse de objetos. O homem que não tem, que não possui, não é. Ser e possuir se identificam” (VÁZQUEZ, 2010, p. 216). O objeto é possuído de forma unilateral e abstrata limitado ao seu valor monetário, a posse do objeto impossibilita o gozo e a atitude estética.

Ter um quadro na parede não é suficiente para possuí-lo, é preciso apropriar-se de conhecimentos que permitam o seu consumo. O Ensino de Arte precisa responder a essa necessidade na busca de conteúdos que correspondem à conhecimentos instituídos historicamente “[...] em cuja dinâmica se criam tanto os sentido humanos quanto o objeto, permite ao aluno, durante sua formação,

*apropriar-se das representações artísticas”* (SCHLICHTA, 2009, p. 30, grifo da autora). É preciso apropriar-se dos significados do objeto para possuí-lo, o que levou a criação do objeto, qual a mensagem a ser captada. Nesse âmbito: quais os conhecimentos necessários para a apropriação da arte? Como ir além da superfície da imagem apreendendo seus significados mais íntimos, sua ligação com a vida, seu impulso vital de liberdade?

## **2.1 Formas de apreender a arte**

A criação humana registra e demonstra a realidade social. Uma obra artística além de expressar e registrar a realidade em que foi produzida é também um elemento da estrutura daquele mundo, é algo produzido artisticamente. Nesse raciocínio: *“Tôda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade e ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra”* (KOSÍK, 1976, p. 115, grifos do autor).

A realidade é conhecida se as pessoas nela se reconhecerem, o papel do artista é de reconhecê-la e representa-la, criando representações corresponde à obra. Segundo Kosík *“Para o conhecimento da realidade humana no seu conjunto e para descobrir a verdade da realidade na sua autenticidade, o homem dispõe de dois ‘meios’: a filosofia e a arte”* (1976, p. 116-117). A filosofia e a arte apresentam significados específicos e particulares, tendo importância inestimável e insubstituível. A arte mostra a realidade e desmistifica, revoluciona-a, o que permite que as pessoas se defrontem com sua própria existência. Por meio da representação sensível, é possível saber sobre o mundo da época: *“A obra de arte, contudo, exprime o mundo enquanto o cria. Cria o mundo enquanto revela a verdade da realidade, enquanto a realidade se exprime na obra de arte. Na obra de arte a realidade fala ao homem”* (KOSÍK, 1976, p. 118).

Nessa perspectiva, consideramos elementos determinantes na obra, que estão além de suas circunstâncias e condições históricas, de modo que ela represente algo humano, e fixe, além dos aspectos objetivos, a subjetividade, o que garante que o vínculo social não se perca. Na sociedade de modo capitalista ocorre uma cisão desses aspectos, objetivo e subjetivo perfazem momentos distintos, um

contra o outro: “[...] como mera subjetividade, de um lado, e como subjetividade reificada, do outro” (KOSÍK, 1976, p. 118). A realidade social cria situações e circunstâncias mais ricas que a condição dada, inclui a práxis objetiva que cria outras realidades, que envolvem o objetivo e o subjetivo.

Uma obra de arte não é um objeto em si, sem vínculo humano, mas requer a interação com o espectador. Ao acessarmos o significado de uma obra também lhe atribuímos significados, estes são sempre mais do que aparentam. Ao visualizarmos uma obra de arte e captarmos apenas o que é representado na superfície deixamos de lado aspectos essenciais para sua compreensão. Fischer questiona: “[...] mas o que constituirá o significado mais profundo da obra de arte se ela não descobrir e revelar o ‘lado oculto’ dos objetos?” (2002, p. 161).

Nessa perspectiva, identificamos a necessidade de difusão do conhecimento sensível na educação escolar, que supera concepções espontâneas<sup>10</sup> que naturalizam os conhecimentos produzidos de maneira histórica e social e passam a impressão de que o aprender consiste em um desabrochar inato e espontâneo dos educandos, voltados à livre criação. Em contrapartida:

O papel da educação escolar é justamente proporcionar a superação de funções psíquicas elementares legadas pela natureza e conduzir em direção à apropriação dos signos culturais, isto é, possibilitar que os indivíduos conquistem psiquismos aptos a suplantar as funções imediatas (estímulo-resposta) comuns aos seres humanos e aos animais. Tratar de superação de imediatismos pressupõe levar em consideração as mediações. Assim, faz-se necessária a apropriação de um universo simbólico que se interponha como mediação para romper o caráter imediato (SACCOMANI, 2016, p. 42).

O ensino supera concepções espontâneas pela apropriação da cultura, objetiva o acesso direto e intencional aos conhecimentos elaborados historicamente.

---

<sup>10</sup> Conforme Saviani (1988), concepções espontâneas da educação escolar alinham-se às pedagogias hegemônicas que estão em consonância com a sociedade capitalista da atualidade. Essas concepções visam contrapor concepções tradicionais de educação, iniciaram-se nas primeiras décadas do século XX, mantendo-se ativas até os dias atuais. De forma geral, o autor destaca dois grupos de teorias educacionais: “[...] que entendem a educação como um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade [...] que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 1988, p. 15). Para a primeira concepção o fator de marginalização é a falta de conhecimento, para a segunda, é a falta de adaptação do indivíduo à sociedade aceitando as diferenças uns dos outros. Esse é um terreno movediço, pois sob a égide do respeito às individualidades esconde-se, por exemplo, a ideia de que arte não precisa ser ensinada, mas antes é algo advindo de dom e talento e que se desenvolve naturalmente. Na concepção desse estudo, tal posicionamento é algo a ser superado, pois o papel da educação escolar é promover um distanciamento da vida imediata, condição necessária para o conhecimento mediato no qual a organização do meio por quem intenciona promover a educação é questão primordial.



O acesso ao conhecimento elaborado é condição necessária para a apropriação da realidade concreta, que, de acordo com Kosík (1976, p. 12) “[...] é a unidade do fenômeno e da essência”. O fenômeno se manifesta de maneira imediata e com frequência constante. Já a essência não se apresenta imediatamente, manifesta-se por intermédio do fenômeno, entretanto não se mostra em todos os ângulos e aspectos. Percebe-se que, fenômeno e essência coexistem em relação íntima, sendo que: “Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível” (KOSÍK, 1976, p. 12).

Nesse movimento, Kosík (1976) considera duas esferas da realidade: a concreticidade, realidade em suas múltiplas determinações; e a pseudoconcreticidade, regularidade e imediatismo familiar, o dia a dia da vida humana: “No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência *desaparece*” (KOSÍK, 1976, p. 11-12). Nesse viés: “[...] a *praxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSÍK, 1976, p. 10, grifos do autor). A ação sobre o mundo real ou o sobre o mundo da concreticidade, configura-se na práxis humana, por este intermédio “[...] as relações e os significados são considerados como *produtos* do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social” (KOSÍK, 1976, p. 18, grifo do autor).

Do ponto de vista de Saviani (1985) é necessário que ocorra a passagem do senso comum à consciência filosófica, o que consiste na superação de uma visão fragmentada de concepção unitária à uma visão intencional, articulada e explícita. Ambos os autores, Kosík (1976) e Saviani (1985) concordam sobre a necessidade de superar condições superficiais e aparentes, captar pela ação organizada e sistemática, a estrutura oculta do fato, o que apresenta-se como algo indispensável à ação humana: “[...] a destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade [...] empenhando esforços a fim de sair do ‘estado natural’ para chegar a ser verdadeiramente homem” (KOSÍK, 1976, p. 19-22).

Schlichta (2009) propõe como ponto central de reflexão, o que envolve a compreensão da finalidade da arte, sua relevância no que se refere à formação dos

sentidos humanos, especialmente a sensibilidade estética. Evidencia que o poder da imagem não pode ser deixado de lado, uma vez que avança no terreno no Ensino da Arte. Segundo a autora, a partir dos anos de 1980, a imagem atinge patamares surpreendentes, confirma-se como fonte de pesquisa e como objeto de estudo no âmbito educacional<sup>11</sup>. A leitura de imagens é expandida e apresenta avanços e limites a serem superados. Para Schlichta (2009), as práticas pedagógicas não devem se separar da arte, mas concebê-la como algo exclusivamente humano diante do contexto histórico em que é realizada. Fato nevrálgico na prática, considerando a abordagem em relação à imagem restrita apenas ao estudo da forma:

[...] o conhecimento dos elementos visuais não pressupõe a efetiva compreensão do significado de uma imagem, pois podemos identificar formas, linhas, cores; contudo, isso é apenas uma parte *transparente*, isto é, as representações são, ao mesmo tempo, transparentes e opacas (SCHLICHTA, 2009, p. 15).

Apenas a capacidade de ver não é suficiente no contato com as muitas imagens presentes ao nosso entorno. Para compreendermos as imagens e seus segredos e nos apropriarmos desse imaginário é preciso ver além do que é disposto diante de nossos olhos, pois as imagens não são inocentes, mas antes, representam práticas humanas.

Nessa perspectiva, Francis Wolff, nos escritos *Por trás do espetáculo: o poder da imagem* (2005) destaca a incidência das imagens nos dias atuais: cartazes, publicidade comercial e política, imagens televisivas e informatizadas. O volume e o fluxo das imagens atuais provocam um olhar entediado, impedindo a percepção dos sentidos da imagem. Para observar a singularidade das imagens atuais é necessário considerar o poder das imagens sobre as pessoas em qualquer que seja seu momento histórico ou civilização. As imagens de hoje não são mais poderosas que as imagens de tempos passados, o que pode ser confirmado na Pré-História, na Antiguidade, na Idade Média e na Idade Moderna.

---

<sup>11</sup> Nesse panorama, destacam-se pesquisas realizadas pela arte educadora brasileira Ana Mae Barbosa que fomenta a leitura de imagens no contexto escolar. Conforme Barbosa (2002, p. 18-19) a leitura de imagem atualmente consiste em saber “[...] o que a obra nos diz em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores”. As imagens, ao fazerem parte da vida diária, não devem ser apreendidas de forma inconsciente, mas por meio da leitura do discurso visual o que extrapola seus elementos formais e envolve o conhecimento de diversos contextos, nas significações atribuídas a realidade (BARBOSA, 2002).

Hoje, ao considerarmos a facilidade de produção, reprodução e de posse da imagem a sua força acaba sendo menor. No século XIX, por exemplo: “[...] quando as únicas imagens que podíamos ver eram aquelas que decoravam as igrejas e contavam os Evangelhos ou a vida lendária do santo local” (WOLFF, 2005, p. 18). A raridade, a originalidade e o preço dessas imagens incidem sobre o poder que exerciam sobre os homens, basta imaginar o fascínio diante de um afresco ou estátua de um santo. Atualmente a imagem ocupa lugar de destaque na vida cotidiana o que acaba diminuindo sua força, pois são destinadas ao consumo imediato.

Wolff (2005) destaca que há uma necessidade humana de produzir imagens, observada da Pré-História às brincadeiras infantis com imagens modeladas de bonecos, onde existem pessoas, existem imagens: desenhos, gravuras, pinturas, estátuas, ídolos, bustos, entre tantas outras representações. Ao produzir imagens, os sujeitos também são afetados por elas, o que ocasiona alguns efeitos: estímulo sexual, calma, paixões e emoções humanas<sup>12</sup>: medo, amor, raiva, tristeza, alegria.

Mas o que é uma imagem? Para Wolff a imagem não é uma pessoa, mas é a sua representação. O visível, o que está presente, é um conjunto de pontos, linhas, cores, “Mas o que está aqui presente torna presente ao mesmo tempo alguma coisa ausente. A imagem é então o representante, o substituto, de qualquer coisa que ela não é e que não está presente” (WOLFF, 2005, p. 20). Ao estar presente, a imagem representa o que não é, pois o que está presente não tem necessidade de ser representado. O ausente é que precisa ser representado. Essa representação simbólica pode ser efetuada por três meios: 1) contemplação de um fragmento conservado como lembrança; 2) por meio de imagem; 3) pela pronúncia do nome.

A imagem torna presente o ausente pelo meio sonoro (temporal), visual (espacial), pela troca, pela representação coletiva evoca o que representa. Nesse ínterim, a imagem é diferente da palavra: “[...] o poder representativo da imagem é analógico e o da palavra é global: as partes da palavra ‘gato’ não remetem às partes do gato, ao passo que as partes de um desenho de gato referem-se às partes do

---

<sup>12</sup> Sobre as emoções Magiolino (2011) destaca um intenso debate sobre conhecimentos cognitivos e afetivos na educação. Segundo a autora, o afeto parece ser a solução de todos os embates educacionais, é preciso sentir e expressar sentimentos: “Por outro lado, almeja-se, contraditoriamente, controlar, sanar, extinguir as emoções negativas (raiva, medo, ciúme...)” (MAGIOLINO, 2011, p. 36). Mas emoções humanas não são algo simples, de fácil controle, mas corresponde a percepção e conhecimento de mundo, na relação com a vida, imbricadas nas relações sociais em diferentes contextos, em constante processo de significação.

gato” (WOLFF, 2005, p. 25). A palavra representa fora de si, por convenção e relação com outras palavras. Enquanto a representação da imagem é unívoca e direta. A palavra é arbitrária, pois pertence a um código linguístico, a imagem é por si, suficiente. Mas imagem e palavra se completam, a imagem mostra o que a palavra não é capaz de dizer, em outras situações apenas a palavra pode dizer: o conceito, a negação, o possível, o passado, o futuro.

A imagem é irracional, ignora conceitos: “Não dispondo de conceito, a imagem não pode então raciocinar, comparar, induzir, deduzir; ela não pode sobretudo *explicar* nada. Ao contrário, ela sempre deve ser explicada por outra coisa que não imagens, portanto, pelo discurso” (WOLFF, 2005, p. 26). Por vezes são necessárias longas e inexatas descrições de uma paisagem, um acontecimento, a imagem o mostra em instantes, apenas com um olhar. Nesse âmbito, a irracionalidade da imagem a torna superior, o que não se pode dizer, pode-se mostrar: um artigo que fale da fome da África é uma informação, uma estatística, ao passo que, uma imagem de uma criança africana faminta não informa, não explica, mas provoca os sentidos, causa perturbação e revolta.

A imagem é incapaz de negar, ela apenas afirma, apresenta, mostra um fato, é dogmática. A palavra pode ser contestada, uma imagem está sempre no indicativo, sempre presente, não representa o tempo, passado e o futuro. A fotografia de uma pessoa viva ou morta não diz nada a este respeito, pode tanto representar o passado, quanto o futuro, representa sempre a mesma coisa, passado ou futuro, ou seja, é sempre presente: “[...] ela não pode dizer ‘não foi’ ou ‘será’, pois diz sempre: ‘é’” (WOLFF, 2005, p. 27). Uma imagem é franca, daí seu valor mágico, religioso. O tempo passado é mostrado como algo presente, sempre atual, esse é o tempo da imagem.

Em seu livro *A cor eloquente*, escrito em 1989, Jacqueline Lichtenstein destaca que imagem (pintura) e palavra (discurso), forçados a oposição, não seriam aliadas, em lugar de oponentes? Não seriam complementares? Ademais, consideramos que a palavra por vezes, apresenta lugares homogêneos, a imagem, lugares heterogêneos. Unir as duas forças representa um esforço entre níveis hierárquicos distintos, tomado como algo necessário na perspectiva da presente pesquisa.

Em termos filosóficos, aferimos que ao longo da história no contato com a imagem, a harmonia do pensamento ordenado pelos princípios da razão é abalada

pela imagem. Como descrito por Lichtenstein (1994) a pintura ligada de forma íntima à imagem foi expulsa do reino da metafísica, que busca certeza absoluta e princípios sólidos. A imagem é relegada a um simulacro nas paredes da caverna, e projeta-se como uma sombra. No entanto, mesmo sendo suprimida constituiu-se como ameaça à razão, e para ser aceita pela filosofia a imagem se afasta do real e se transforma em metáfora (símbolo), desdobra-se em figuras do discurso. A imagem é transposta pelo poder evocador do verbo, sob a forma de uma ruptura metafórica: “Mas, dessa ruptura as imagens visíveis saberão aproveitar-se diabolicamente” (LICHTENSTEIN, 1994, p. 12).

Mas não há como submeter a imagem ao poder do verbo, Platão (428/427 - 348/347 a.C.) filósofo e matemático grego, sabia disso, tinha clareza que a imagem não podia ser tomada parcialmente e que cedo ou tarde se apossaria da totalidade. Nisso enfatizamos: “[...] atrás da figura do discurso, desfilou uma longa procissão de imagens sensíveis [...] todo um universo de figuras silenciosas que invadiram progressivamente um campo onde muitas vezes o barulho das palavras ocupava o lugar do olhar” (LICHTENSTEIN, 1994, p. 12).

O discurso metafísico platônico, em regras criadas por ele próprio, busca manter o poder da imagem sob controle. Ironicamente, a imagem, contra a qual a filosofia se opõe, não existiria sem o discurso que a condena, apesar da pretensão de domínio filosófico. A imagem atua na diversidade da aparência e das emoções. Nessa realidade, o verbo não tem poder é “[...] uma dimensão atípica do heterogêneo que se desenvolve no espaço sensível das representações” (LICHTENSTEIN, 1994, p. 13). A imagem não se submete à metafísica, reivindica seu espaço, subverte as regras. Essa reivindicação se manifesta na e pela imagem, em que a dimensão sensível da representação ocorre sob a forma do visível, o que faz da imagem antiplatônica. Existe uma tensão entre a razão teórica e o universo do sensível que expressa a diversidade das formas, difíceis de controlar, escapa à hegemonia da linguagem é expressão de um visível silencioso. A palavra, nesse aspecto, é imponente em dizer das emoções que a imagem suscita.

Pelos apontamentos de Lichtenstein (1994), observa-se que a realidade sensível visível de forma direta na imagem confunde os procedimentos habituais da linguagem verbal. No domínio da razão, a imagem abala os discursos da verdade, afasta-se deles, não precisa de um corpo para falar, simplesmente mostrar-se. Este

corpo não está presente, mas não deixa de ser o que é, encarna a presença real traduz afeições e manifesta poderes indizíveis caracterizados pelo sensível.

O destino da palavra e da imagem foi selado pela dupla recusa de Platão aos seus atributos. Essa lógica constitui a razão metafísica que ainda hoje determina a maioria dos discursos sobre o sensível e suas imagens. Os malefícios da aparência, condenados por Platão fogem das amarras e se mostram e permeiam no mundo, no universo do discurso e da representação. A pintura exerce uma sedução com autonomia em relação ao real e a natureza: “Nenhuma realidade se dissimula sob as cores [...] não mostra uma aparência ilusória, mas a ilusão de uma aparência” (LICHTENSTEIN, 1994, p. 50-51). Ao retirarmos a tinta, restará apenas a tela branca, o real deve ser procurado fora da imagem pintada, não sob ela “[...] pois a pintura não esconde nem encobre nada” (p. 51). Nessa ênfase, a imagem é pura representação que em si não representa nada, é puro artifício. O quadro olhado de perto, resume-se em tela e tinta, na materialidade dos materiais, o espectador é obrigado a aproximar-se e a afastar-se, ele é privado de lugar fixo. Ao aproximar-se, o espectador procura se comunicar com a imagem, mas é preciso que se afaste, pois de muito perto o prazer estético se dissipa, é pura tinta. No diálogo estabelecido entre imagem e espectador, não há como falar de forma descritiva, este impõe o silêncio. O visível e o dizível na obra buscam a fantasia e a imaginação em enunciado que se forma diante do que se olha e do que a imagem projeta.

Na imagem, a própria aparência é ilusória e a única ilusão é real, não há intimidação ao se mudar os traços da natureza, conceder-lhe outra forma. A metafísica condena a aparência ilusória: “A pintura é uma imitação que quer ser vista como tal” (LICHTENSTEIN, 1994, p. 55), em outras palavras, a imagem de um cachimbo não é um cachimbo e a imagem de uma mulher não é uma mulher, é um quadro, uma pintura.

Lichtenstein define: “[...] a imagem é uma representação e que, como toda representação, é ligada às coisas que representa por uma relação de significação e não de semelhança” (1994, p. 137-138). Tomamos como exemplo, um quadro de concepção moderna, “[...] cujas figuras mais sugerem que imitam e a representação mais significa que se assemelha; um quadro que faz ver o objeto pela maneira como não mostra a coisa em si” (LICHTENSTEIN, 1994, p. 139).

Na obra *A imagem* de Eduardo Neiva Junior: “[...] a imagem e o discurso têm em comum a união indissolúvel de expressão e conteúdo” (1994, p. 10). Em

conjunto com a imagem, a forma precisa ser explicada pelo conteúdo: a imagem é representação pela capacidade de fazer referência a algo. Por outro lado, a referência é algo da linguística. Tanto a referência linguística, quanto a referência da imagem deve representar simbolicamente algo reconhecível, pois os objetos aos quais os signos se associam não têm conexão necessária. Para interpretar o mundo, o artista e o escritor, precisam de um modelo para organizar a experiência perceptiva. As coisas representadas necessitam de um esquema que as caracterize no mundo, necessita de referências:

Por ter em comum com a língua essa propriedade de referência, dizemos que a imagem é lida, mas os elementos da leitura visual não são os mesmos que os dos atos da fala. As formas que se oferecem visualmente para nossa descoberta e sutileza são bem outras (NEIVA JUNIOR, 1994, p. 13).

A diferença reside basicamente em que o número de elementos linguísticos é finito, completa o ciclo dos sons emitidos, repetem-se. Ao passo que a imagem se expande sem limites no horizonte.

Sobre isso, Wolff (2005) é consonante quando afirma que as imagens são representações: “[...] precede de alguém que se dirige para alguém, apresenta ou representa visões da realidade, sempre em consonância com uma intenção, e sua compreensão implica num diálogo, mediado pela obra, entre o autor e o apreciador” (SCHLICHTA, 2009, p. 13-14). Como representação, a imagem carrega um discurso que não se restringe às aparências da realidade, é transfiguração, o que concede à imagem um estado humano. Por vezes, interpretamos uma obra não pelo que nela está representado, mas pelas pessoas que buscam se comunicar, como se a ação do espectador é que fosse mostrada. A concepção determina o objeto artístico pela maneira como este afeta a sensibilidade, o que importa é o que o espectador pode comunicar em contato com a imagem.

A imagem, para Wolff (2005), pressupõe interação entre as pessoas, cravada na práxis humana e entendida no jogo entre transparência e opacidade. Em síntese, transparência é o que vejo de imediato na imagem, o que se mostra de forma direta, olhamos a imagem de um santo e vemos o próprio santo, mostra aquilo que representa. Por outro lado: “A imagem é opaca se não apenas representa alguma coisa, mas se representa a si mesma como imagem, quer dizer, como representante; se, enquanto ela mostra aquilo que representa, mostrar que ela

representa” (WOLFF, 2005, p. 39). A opacidade da imagem é o que lhe concede valor artístico, a imagem passa a ser opaca quando apoderada pela arte, ou seja: uma imagem se torna opaca quando “[...] o verdadeiro olhar é o do homem sobre a imagem, não mais o da imagem sobre o homem” (WOLFF, 2005 p. 41). A imagem é opaca quando representa e é representante daquilo que mostra.

Pelos estudos de Wolff (2005) as imagens se tornam opacas devido a três fenômenos: 1) quando a imagem representa alguma coisa e representa a si mesma como imagem; 2) quando o artista passa a ser autor das obras, o representante da imagem; 3) pelo modo de representação, a perspectiva geométrica que permite a representação do espaço, invertendo o ponto de vista da imagem ao olho do espectador.

Na atualidade, a invasão das imagens na vida cotidiana é tão presente que as tornam ausentes. Nesse fato, é preciso perceber:

O mais perigoso poder da imagem é fazer crer que ela não é uma imagem, fazer-se esquecer como imagem. Antes da arte, olhávamos para o ícone e creditávamos ver o próprio deus, diretamente, sem representação. Depois da arte, olhamos para a televisão e cremos ver a própria realidade, diretamente, sem representação. A causa está ausente, o trabalho de produção da imagem não é mais visto na imagem, a imagem não pode ser vista como imagem. Diante dessas imagens ao vivo e em tempo real, atravessamos a tela, no real registrado, a representação é negada como representação, como diante do olhar de Cristo (WOLFF, 2005, p. 43).

A representação do mundo ocorre como se ele se tornasse visível, real, como as imagens dos santos. Mas são pessoas que escolhem o enquadramento, as cores, seleciona o que vai mostrar e o que vai esconder, ocorre nessa ação, um jogo de fantasia e interesse, este ou aquele personagem. Acontecimentos, por vezes, ocorrem apenas para serem filmados, reproduzidos, mostrados. Convém questionarmos como a imagem é fabricada, o que não é mostrado, qual realidade é ocultada, por quais motivos. Walter Benjamin, na obra *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e ensaio da cultura* publicada após sua morte em 1940, levanta dúvidas sobre a empatia estabelecida entre os historiadores e o poder dominante, cujos despojos são bens culturais que podem refletir atrocidades: “Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à cortesia anônima de seus contemporâneos” (BENJAMIN, 1994, p. 225). O autor enfatiza que a cultura e seu processo de produção e transmissão não são



isentos de barbárie, o que demonstra a história quando escovada a contrapelo. Uma imagem deve ser articulada e apropriada em sua reminiscência, como um relâmpago em momentos de perigo, uma ameaça não apenas ao presente, mas também ao passado, pois “[...] os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 1994, p. 224-225).

Nos dias atuais não vemos uma imagem como imagem: “A ilusão consiste, mais uma vez, em crer que a realidade tem o poder de sua própria representação, em atribuir à realidade representada pela imagem o poder de se apresentar como tal” (WOLFF, 2005, p. 44). A arte pode representar na imagem “[...] a realidade representada e a realidade da representação” (WOLFF, 2005, p. 45) emociona pelo que mostra e pela imagem que mostra: pelo tema e pelo modo de representação. Mas deve ser vista como imagem, como representação e não como algo real, sendo uma das finalidades fundantes da arte na educação escolar a socialização de conhecimentos que permitam essa concepção:

A chave para compreender a finalidade da arte, meio de afirmação e humanização, só pode ser encontrada nesse quadro histórico e social mais amplo e nas condições sociais que originam a produção das representações denominadas artísticas, compreendidas no jogo de relações entre a sua transparência e sua opacidade (SCHLICHTA, 2009, p. 15).

Não podemos suprimir o legível e o visível e vice e versa, é preciso considerar a imagem como fonte de pesquisa e como objeto de arte. A imagem é antes, representação e incluiu materiais iconográficos e enfatiza o artístico. Em síntese: é necessário que a imagem seja utilizada com a intensão de formar os sentidos humanos, não se restringindo aos talentosos, a enfeite de parede ou a um fazer oportuno às crianças e ociosos. Os conteúdos imprescindíveis para o Ensino da Arte são os que possibilitam a instrumentalidade e a distinção entre um objeto de arte dos demais objetos. Para alcançar essa condição, é preciso quebrar a barreira de gostos restritos, considerar a arte como uma construção social, uma necessidade humana, não um luxo opcional. Por meio da socialização desse conhecimento é possível superar a transparência da imagem, e demonstrar sua opacidade.

Nesse panorama, é comum que as primeiras leituras de imagem se restrinjam aos aspectos descritivos, evidenciem o tema e os elementos formais como cor e forma, voltados a percepções ingênuas. Por conseguinte, para ver o oculto em

objetos de arte não basta enxergar: “[...] *conhecer*, longe de ser mera assimilação de repertório de alguém, exige do apreciador um acervo e um esforço de interpretação da produção artística para vê-la como expressão de um sujeito para outro e como uma mensagem a ser compreendida” (SCHLICHTA, 2009, p. 32, grifo da autora). O intuito é que o educando, pela distinção de um objeto de arte dos demais objetos, passe gradativamente do não domínio ao domínio do conteúdo. Para que o trabalho seja criador é necessário dominar conhecimentos e processos:

[...] a leitura de uma representação ou imagem é presa à identificação do que é dado a ver na aparência imediata, sobretudo daquilo que carece dos códigos de sua apreciação, pode não só impedir que se penetre nos seus significados, como também velar, obscurecer e dificultar o acesso à sua opacidade. É necessário, então, ao educador em Arte, identificar a dupla função da representação: a transparência e a opacidade (SCHLICHTA, 2009, p. 48).

É preciso assimilar a transparência e a opacidade da imagem, em que o ausente se torna presente, o que corresponde à transparência. Nesse movimento, a imagem substitui o que ela não é, o que corresponde à opacidade, aquilo que não se vê. Ao passo, que a transparência, corresponde o que se vê na imagem. Como caracteriza Wolff (2005) a imagem transparente se mostra como algo real, esconde sua natureza de representação. A imagem opaca faz conhecer a realidade pela representação. Não é a coisa em si, representa-a, torna-a visível, presente.

Ler uma imagem “[...] é compreender que uma *representação* é uma construção, uma montagem [...] indagar sobre os sentidos que alguém dá a ver, com base nas configurações históricas, artísticas, culturais, ideológicas e políticas de um determinado tempo e espaço” (SCHLICHTA, 2009, p. 49, grifo da autora). As imagens, assim concebidas, não são inocentes, mas excedem ao que se vê, indo além da superfície de seus elementos formais. Não é fácil ler uma imagem, como se propaga. A escola desempenha papel fundamental nessa tarefa, na qual imagem e texto podem dizer a mesma coisa ou estarem em oposição. Para Schlichta (2009) o conhecimento artístico torna-se revolucionário pela produção de representações individuais e coletivas que permitem a apropriação da obra envolvendo transparência e opacidade.

O diálogo entre quem fez a obra de arte e quem a aprecia deve se estabelecer para além da mera narrativa do que se vê na imagem. É preciso reter

que a imagem é conteúdo e forma, embebido de humanidade, de comunicação a ser estabelecida entre pessoas. Considerando a obra como representação da humanidade, é necessário utilizar estratégias de leitura que promovam a superação de interpretações superficiais: “[...] na plena consciência teórica e cultural para distinguir um objeto prático-utilitário de um objeto artístico, problematizando as articulações entre obra de arte e contexto” (SCHLICHTA, 2009, p. 56). Esse é um trabalho de cunho estético, político e ético, que possibilita a interação entre diferentes sujeitos, não se limitam à simples visão de cores, formas, linhas da obra artística.

A prática de leitura de imagem revela o que ela mostra e o que ela oculta. Não é neutra e pode ser destinada à conformação do sujeito ao modelo social vigente, ou como mecanismo de formação estética e histórica apenas. A ideologia não se revela no conteúdo da imagem, mas em sua representação. Em lugar de “[...] contemplar as representações como obras consagradas, é preciso compreendê-las em seus significados, sem a idealização dogmática desse conjunto de bens e práticas artísticas” (SCHLICHTA, 2009, p. 58).

É preciso compreender que o mundo não é um amontoado de objetos, mas implica: “[...] um conjunto de relações assimétricas, ampliando a capacidade de conservar, ajustar-se a novas condições impostas pelo contexto econômico, social, cultural que nos rodeia, ou de a ele se contrapor” (SCHLICHTA, 2009, p. 74). Experiências passadas permitem, pelo trabalho criador, formar novas regras e novos comportamentos, modificar o presente e projetar o futuro. Ao superar o domínio econômico, estético contemplativo, espontâneo e tecnicista, o Ensino da Arte busca:

[...] formar e ampliar os sentidos necessários à leitura e à interpretação do significado dos objetos, inclusive os artísticos, que constituem a produção cultural; possibilitar ao aluno o domínio do conhecimento artístico necessário à apreciação (leitura e interpretação) do significado dos objetos e o fazer artísticos e a apreciação dos objetos que constituem a produção artístico-cultural (SCHLICHTA, 2009, p. 75).

É preciso transcender a transparências das imagens, buscar atingir sua opacidade, o que permite problematizações. Na obra *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*, Michel J. Parsons (1992) procura entender como as pessoas compreendem a arte:

*“As obras de arte são antes de mais objetos estéticos, e perdem a sua relevância própria quando a consideramos como se fossem apenas objetos vulgares”* (PARSONS, 1992, p. 13, grifos do autor). Geralmente, procuramos a beleza e a expressividade na arte, o estilo e as qualidades formais, o conhecimento estético que aprimora e expande esses aspectos.

O significado da arte é de domínio público, pois corresponde a uma produção social e histórica, desse modo: “A significação de um quadro não é a visão particular do artista ou do espectador, e também não é uma essência eterna independente da sociedade” (PARSONS, 1992, p. 29). Para que ocorra o domínio da experiência estética a arte precisa ser levada a sério. Conceitos como beleza, expressividade, estilo, qualidades formais precisam ser apreendidos. A arte é negligenciada e deixada à margem em vários setores da sociedade. Não há interesse pela arte em jornais, revistas ou no sistema educativo que delega a arte pouca importância frente às demais disciplinas não havendo desse modo, compreensão do que realmente seja a arte. Para Parsons (1992) o valor da arte é atribuído por ideias corriqueiras, e, conseqüentemente, estão abertas a discussões mais aprofundadas que estruturam o pensamento comum.

O ponto nevrálgico do Ensino da Arte direcionado as pessoas com deficiência intelectual, reside, muitas vezes, na crença de que essas pessoas são incapazes de compreender, assimilar ou ter acesso aos bens culturais. Nesse panorama, é preciso considerar que todos são educáveis, a educação é via de acesso à superação do senso comum, do olhar descritivo e contemplativo, permite reflexões mais aprofundadas e a produção de significados, o que envolve, no caso desta pesquisa, o trabalho criador em arte.

Na busca de deslindar caminhos, na próxima seção, discorreremos sobre o papel da educação como ponto fundamental no processo de formação humana. Afinal, não nascemos humanos, mas antes, tornamo-nos humanos pelo acesso ao conhecimento, um produto humano e social. Por conseguinte, ao negar-se esse conhecimento, nega-se o próprio direito de humanidade.

### 3 EDUCAÇÃO

[...] é necessário *romper a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2007, p. 109).

István Mészáros, no texto *A educação para além do capital*, publicado em 2007, na Revista argentina Theomai, anuncia medidas radicais em relação ao sistema vigente. Entendemos que a educação potencializa o trabalho. Entretanto, o trabalho é, nesse sistema, algo que degrada a vida humana pelo seu caráter reificado. Nesse cenário, abordamos a educação como fator humanizante, atentos ao incisivo desencadeamento do processo de inclusão/exclusão de pessoas com deficiência e, nesse ínterim, explicitar quando e como é pensada uma educação para todos. Diante da discussão sobre o desenvolvimento produtivo, social e político, elaboramos um breve histórico da educação, segundo os moldes de produção escravagista, feudalista e capitalista, no qual será considerado como o processo de instrução está ligado ao modo de produção: “[...] compreender como de época em época o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidas em função do real existente e de suas contradições” (MANACORDA, 2010, p. 17).

Na obra *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*, escrita em 1983, Mario Alighiero Manacorda (1914-2013), discute a educação conforme diversos modos de produção, entre eles, o modo de produção escravagista. Nesse cenário, podemos trazer como exemplo o Egito antigo que apresenta como característica principal, a imutabilidade e a autoridade das castas dominantes. Nesse sistema, a educação não se estende a todos, mas constitui uma “[...] relação domínio-produção, cultura-trabalho, que era, afinal, a relação entre as classes dominantes e as classes dominadas, os primeiros possuidores exclusivos das técnicas do domínio, e os outros das técnicas da produção” (MANACORDA, 2010, p. 29). Destinavam-se às classes subalternas a subordinação, a obediência e a submissão para com aqueles que tinham privilégios sociais. Essa condição ocasionou uma multidão de excluídos, sem ofício ou arte certa, portanto, sem instrução alguma.

Outro exemplo da produção escravagista é a educação na Grécia antiga, que por sua vez, nesse aspecto específico, não é diferente da egípcia. Os processos educativos ocorrem de acordo com as classes sociais, volta-se para uma espécie de democracia educativa. Os futuros governantes tinham escola separada com intuito de preparar para o exercício do poder, encerrando-se em três armas: pensar, falar e fazer. Aos demais não existirá escola inicial, mas um treinamento para o trabalho: “Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas” (MANACORDA, 2010, p. 58).

Para citar outro exemplo, Esparta, cidade-estado da Grécia, ao cultivar ideais atléticos e clássicos, considerava as crianças com deficiência física ou mental como sub-humanas. De acordo com Isaias Pessotti na obra *Deficiência mental: da superstição à ciência* (1984), a organização social voltada ao equilíbrio e a perfeição era condição propiciada para poucos. A elite espartana, paradoxalmente, dedicava-se à guerra, à ginástica, a dança e a valores hedonistas, com o objetivo de um corpo belo e forte, fator que, para a época, justificava a prática de exposição e abandono à inanição como forma de eliminar crianças com deficiência.

Nesse processo, ocorre a afirmação do que se estabelece como normalidade<sup>13</sup> de alguns pelo comportamento desviante de outros. Segundo Maria Eugênia Melillo Meira no texto “Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural” (2012), a distinção, comum na Grécia antiga, chega ao extremo de marcar com cortes ou fogo o corpo de escravos, criminosos, traidores, como forma de depreciar e assinalar publicamente pessoas que deviam ser evitadas: elas carregavam um estigma indicava a sua condição social. Ora, ao longo do tempo, as pessoas com deficiências continuam a ser estigmatizadas, marcadas por características peculiares que não se encaixam nos moldes respectivos de cada momento histórico, grupo ou classe social. Na sociedade atual, evidenciam-se outras marcas, tão eficazes quanto às marcas corporais, no sentido de distinguir os que não correspondem aos padrões vigentes de normalidade vinculados ao modo de produção. Em síntese, a educação

---

<sup>13</sup> O conceito de normalidade é definido pelo modo de organização social diante da estrutura de produção, o que faz compreender de forma ampla o conceito de anormalidade que abrange todos aqueles que de um modo ou de outro atentam contra a camada social instituída. Segundo Jannuzzi, o papel social da educação de pessoas com deficiência “[...] é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis a essa mesma camada social” (2012, p. 54).

do Egito e da Grécia antiga, assim como a educação da contemporaneidade, mantém cindidos e restritos o poder de uma educação para todos.

É notório, pelos estudos de Lucídio Bianchetti, no texto “Aspectos históricos da educação especial” (1995), que na Grécia antiga foi possível atender algumas necessidades básicas asseguradas pelo trabalho escravo, o que confere a alguns a dedicação ao ócio. A constituição de teorias, de modelos e de maneiras de pensar, perdura por séculos, desenvolvendo-se o pensamento sistematizado. Tanto a educação egípcia quanto a grega estão restritas a poucos privilegiados: “A transformação das coisas, da natureza, ou seja, a prática material produtiva, ocupava na Grécia um lugar secundário” (VÁZQUEZ, 1977, p. 17). A concepção da humanidade que se constitui pelo próprio trabalho, não existia na Grécia antiga<sup>14</sup>. O caminho era justamente o contrário: o afastamento da prática material da teoria, para a concepção dominante, o trabalho não era uma ação digna.

Os filósofos gregos, Platão (428/427-348/347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), consideravam que “[...] a vida plena é alcançada mediante a libertação em relação a tudo que neste mundo empírico obstaculiza essa contemplação das idéias perfeitas, imutáveis e eternas” (VÁZQUEZ, 1977, p. 18). É perceptível um posicionamento contemplativo perante a realidade, o físico, o material, o real, desconecta-se no mundo das ideias, torna-se metafísico, imaterial, irreal, ideal.

Platão e Aristóteles menosprezavam o trabalho físico, elevam o teórico sobre o prático. Para esses filósofos, a prática material não apresenta significado especificamente humano, a teoria não se submete à prática, esta é considerada como desprezível e oposta às virtudes de um cidadão da *polis*<sup>15</sup>. Ora, a natureza dos homens livres, dedicava-se às atividades livres voltadas à reflexão, à Filosofia: “[...] enquanto os escravos se dedicam às atividades que lhes são próprias e que, por seu contato com as coisas materiais, são a negação da verdadeira sina humana” (VÁZQUEZ, 1977, p. 18).

Dermeval Saviani no texto “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, publicado em 2001, afirma que no Egito e na Grécia antiga, constitui-se “[...] de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de

---

<sup>14</sup> Este é um pensamento que se formou a partir da Idade Moderna com a ascensão do sistema de produção capitalista. A concepção do trabalho como algo dignificante se estrutura apenas na filosofia moderna com a ascensão do capitalismo (LUKÁCS, 2013).

<sup>15</sup> A *polis*, organização social formada por cidadãos livres que discutiam e elaboravam as leis referentes às cidades, era principal forma de estado grego.

outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos” (SAVIANI, 2007b, p. 155). Com o escravagismo instauram-se duas modalidades de educação: uma para os que trabalham e outra para os que são livres; a educação dos escravos é voltada ao processo de trabalho e a educação dos não escravos voltada ao intelecto, ao bem falar, as atividades físicas. A educação voltada aos homens livres é que deu origem a escola, palavra grega que significa o lugar do ócio e do tempo livre. Nesse horizonte, desenvolve-se uma educação específica, perpetua-se a separação entre educação e trabalho, fato enraizado na atualidade pela constituição humana em suas relações sociais e na realidade concreta e histórica.

Com o decorrer dos anos, já no modo de produção feudalista – que vai do século V ao século XV, aproximadamente –, a educação fica a cargo do clero vinculado à Igreja católica. O feudalismo é firmado no campo, os trabalhadores não são escravos, mas, agricultores. A agricultura é rudimentar e a indústria, artesanal. A propriedade é latifundiária e a nobreza tem poder absoluto sobre os agricultores em suas terras. Nessa conjuntura, a educação medieval é bem diferente da educação na Antiguidade: “[...] na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica” (SAVIANI, 2007b, p. 157).

A difusão do cristianismo na Europa levou a negação da prática da exposição e do abandono, pois, conforme preceitos religiosos, as pessoas com deficiência tinham alma, podendo ser dignas de salvação. Bianchetti (1995) explica que as crianças com deficiência deixaram de ser mortas ao nascer, deviam ser acolhidas e alimentadas, recebendo tolerância, aceitação e caridade. No entanto, de acordo com os preceitos cristãos da época, eram estigmatizadas, a deficiência simbolizava o pecado. O ganho da alma, na cristandade, acarretou castigo devido à própria deficiência: a alma é elevada, mas o corpo é punido: “Muitos chegaram a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações para expulsá-lo. A ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental” (PESSOTTI, 1984, p. 6).

Caridade e castigo, proteção e segregação, inclusão e exclusão andavam juntos, e, enquanto o teto das instituições religiosas protegiam pessoas com deficiência, seus muros as escondiam e as isolavam. O castigo era entendido como caridade, pois livrava a alma dos demônios. Nesse posicionamento, a inquisição



católica, sacrificou entre hereges, loucos, adivinhos e deficientes. Desde o século XIV, textos que orientam a inquisição “[...] induzem a pensar que ‘ciganos’, magos, alucinados e videntes pouco ortodoxos, de par com portadores de deficiências mentais leves, ou ‘limítrofes’ facilmente poderiam cair nas garras (é bem o termo) da inquisição” (PESSOTTI, 1984, p. 7).

A Igreja ao deter riquezas e terras, advindas de doações, de esmolas, de impostos cobrados pela proteção espiritual, detém ainda o conhecimento da leitura e da escrita sob seu domínio, restringindo-o quase que exclusivamente ao clero. A educação é institucionalizada em consonância à incisiva divisão de classes, ponto no qual se situa a origem da escola: “[...] A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007b, p. 156).

A partir do século XI ocorre grande expansão comercial e o fortalecimento das cidades, entre outras questões relevantes, o que ocasionou, durante o século XV, o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna, constituindo-se nesse período de transição e transformação o sistema capitalista. O modo de produção capitalista firma-se no avanço das especializações, estabelecendo relações entre a ciência e as operações manuais. Conseqüentemente, ocorre a consolidação e a difusão de universidades pela Europa, de aproximadamente 80 instituições. Nesse entremeio, afirma-se a preocupação com a instrução dos leigos pela igreja na Idade Média. Manacorda cita, como exemplo, o desejo utópico de Ugo de São Vitor (1096-1141), no século XII, registrado no *De Vanitate Mundi*: “Vejo uma escola de pessoas que estudam. É uma multidão de pessoas de diversas idades – crianças, adolescentes, jovens, anciãos – e de diversas ocupações” (SÃO VITOR *apud* MANACORDA, 2010, p. 195). A utopia tem seu lugar na história, a escola descrita aproxima-se da busca por uma escola inclusiva na contemporaneidade, sendo um sonho historicamente possível. No entanto, não podemos perder de vista que, em uma sociedade constituída pelo modo capitalista, não há lugar para todos.

Nos séculos XV e XVI, em consonância com a recente ordem econômica e social capitalista, uma nova instrução é fortemente exigida: volta-se para o domínio do que é a produção, mas não há uma exigência evidente de uma educação popular. Nesse contexto, ocorre a valorização do laico na educação, não mais sob o poder do clérigo, mas do Estado Moderno, por meio do Concílio de Trento, que

vigorou de 1545 a 1564. Isso ocorre devido ao enfraquecimento do poder da igreja e do poder monárquico pela nova classe que ascende: a burguesia.

Com a burguesia o conhecimento científico volta-se às questões práticas e mecânicas, a serviço da produção capitalista, o que resulta em mudanças radicais “[...] na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes” (SAVIANI, 2007b, p. 157).

Quando a educação das corporações de arte e ofícios das fábricas passa a exigir um conteúdo global, na qual se veem vinculados os conhecimentos técnico e científico, consolida-se a escola pública. Sua constituição ocorre no final do século XIX na França a partir da concepção iluminista<sup>16</sup>. Entretanto, a luta por esse direito remonta a mais de 100 anos, quando Condorcet (1743-1794), nos *Escritos sobre a instrução pública* (1792), promulga:

[...] oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres; [...] Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, psíquicas, intelectuais e morais. E, por esse meio, contribuir para um aperfeiçoamento geral e gradual da espécie humana, finalidade última para a qual toda instituição social deve ser dirigida: Tal deve ser o objetivo da instrução. E é, para o poder público, um dever imposto pelo interesse comum da sociedade e da humanidade inteira. (CONDORCET, 2010, p. 22-23).

A escola, nesses moldes, é um espaço de constituição da autonomia dos sujeitos por meio de conhecimentos que o permitiria seguir a sua própria razão. O intuito é que haja participação na construção da sociedade, a pautar-se na formação de sujeitos livres e ativos socialmente, pelo conhecimento e pelo exercício de seus direitos e seus deveres. Educar humanamente a todos “[...] torna-se o grande

---

<sup>16</sup> De acordo com Burns (1964), o Iluminismo foi um movimento da cultura burguesa no século XVIII, conhecido como século das luzes. O foco deste movimento foi a contraposição ao abuso de poder pela Igreja e pelo Estado, reivindicando liberdade econômica e política pautados no conhecimento racional em detrimento da experiência, buscando a verdade dedutível pelo pensamento. Como o fenômeno em si não é transparente a razão a experiência das futuras ciências da natureza seria também fonte de verdade, compondo ao Iluminismo o empirismo inglês. O movimento se iniciou na França, tendo como um dos maiores expoentes Immanuel Kant (1724 - 1804), espalhando-se rapidamente por outros países da Europa definindo vários posicionamentos da época. Como precursores do iluminismo, destacamos: Baruch Spinoza (1632 - 1677), John Locke (1632 - 1704), Pierre Bayle (1647 - 1706) e Isaac Newton (1643-1727) seguidos por diversas personalidades, como: Denis Diderot (1713 - 1784), Voltaire (1694 - 1778), Montesquieu (1689 - 1755), entre outros.

objetivo da educação moderna” (MANACORDA, 2010, p. 288). O argumento de educação voltada a um ideal iluminista fortalece a constituição de uma nova ordem social pautada na indústria moderna, a escola é indicada como “[...] instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação” (SAVIANI, 2007, p. 158).

No entanto, quando a educação pública se consolida na França, no século XIX, não se volta para os conteúdos científicos. Ao contrário de Condorcet, que concebe a educação como instrução, pensou-se que a instrução por si só não daria conta de formar um cidadão civilizado. A escola é obrigada a vincular-se definitivamente ao novo processo de produção da vida, o capitalismo. Essa condição ocasiona um hiato entre instrução e trabalho produtivo: por um lado, instaurou-se uma educação voltada aos processos manuais, restringindo-se às práticas limitadas que dispensam o domínio de fundamentos teóricos; por outro, formulou-se uma educação “[...] das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 158). A escola passa a ser responsável pela manutenção do modo de produção capitalista, cindida do trabalho produtivo.

Pelo exposto, enfatizamos que a constituição da sociedade, pelos modos de produção, escravagista, feudal e capitalista, consumou uma educação que não se estende a todos, pois acalentou a divisão entre dominantes e dominados, cindindo instrução e trabalho em favor do poder vigente:

Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (SAVIANI, 2007, p. 157).

Vinculado à origem da instituição escola, o desenvolvimento intelectual, é reservado ao exercício do poder, restrito aos futuros dirigentes, envolvendo funções destinadas às classes dominantes. Conforme Saviani (1994), a educação, por um lado, volta-se ao preparo de um quadro de dirigentes intelectuais restrito, e, por outro, ao abandono ou treinamento para o trabalho que por vezes ocorre no próprio

exercício da função. No âmbito dessa discussão, é importante considerar incisivas contradições que rompem as relações humanas ao destacar as minorias de forma pontual, desconectadas histórica e socialmente da dinâmica que as envolve.

Ao considerarmos a igualdade, a fraternidade e a liberdade, evocadas pelo Iluminismo, concebemos uma educação universal, laica, obrigatória e gratuita. João Luiz Gasparin no livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, publicado originalmente em 2002, vincula-se às demandas sociais de cada contexto histórico, social e econômico, afirma: “[...] deve-se lembrar que a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida” (2009, p. 1-2). Hoje, a escola atesta a realidade burguesa, o direito do mais forte, deixa de lado o ideal da liberdade, da fraternidade, da igualdade de direitos e deveres para todos.

A escola pública foi pensada em sua origem com ideais de socialização do conhecimento produzido pela humanidade, como fator humanizante. No entanto, trata-se de um projeto burguês de escola, o conhecimento promotor da emancipação humana é pautado em um ideal racionalista e individualista, no domínio da natureza pela razão. No aparente intuito de combater o individualismo, produzido pelo próprio sistema, a escola é direcionada para que todos aceitem a lógica do capitalismo. A coesão social é propagada por meio da abordagem de conteúdos desconectados do contexto histórico e social. A intenção é controlar o pensamento das pessoas, formar um sujeito disciplinado, resignado, mecânico e não pensante. À revelia desse intuito, Gasparin, aponta a necessidade de se trabalhar “[...] os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano [...] os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem suas vidas nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção” (2009, p. 2). A concepção dos bens culturais deve superar a mera aparência, conforme Benjamin (1994). Sua origem carrega não apenas o esforço dos que os criaram, mas constituem monumentos de barbárie. Como produção histórica, os conteúdos carregam a realidade concreta e não apenas as formalidades técnicas. Ademais, faz-se necessário abordar o conhecimento de valores universais como forma de superar o senso comum, possibilita mudança em relação à realidade vivida.

As reflexões de Dermeval Saviani, no livro *História das idéias pedagógicas no Brasil* (2007a), indicam que a educação torna-se fonte de humanização quando

toma como referência conhecimentos objetivos, científicos, sistematizados historicamente e institucionalizados na escola. Nessa perspectiva, faz-se necessário identificar os elementos culturais a serem assimilados e as formas de se promover a humanidade de fato. Para tanto, é preciso fugir de hábitos automáticos, potencializa ações que permitam o desenvolvimento de ações conscientes. Entende-se, dessa maneira, que, ao propormos uma educação inclusiva na prática, necessitamos de amplos debates e discussões teóricas. É preciso ainda empreender ações que tenham no horizonte a inclusão, supera modelos educacionais<sup>17</sup> que segregam grupos heterogêneos: “[...] a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2007a, p. 90-91).

É preciso considerar que a divisão do trabalho no molde capitalista acarreta a superficialidade, o aligeiramento e a fragmentação das atividades humanas, não permitindo uma visão ampliada dos fatos. Ao tentar eliminar as contradições, as relações humanas são estabelecidas de um modo coercitivo e desigual. Desse modo, os mecanismos da organização de trabalho são transpostos para a vida pelos conteúdos escolares, direcionados de forma que permitam apenas uma análise superficial das coisas. Ao se eliminar condições de estabelecer relações entre os fatos e de pensar as contradições, instaura-se uma cultura do consumo aliada à exclusão social, pois nem todos têm acesso ao que é produzido. Antonio Gramsci (1891-1937), no texto “Americanismo e fordismo”, a esse respeito afirma:

[...] até agora, todas as mudanças do modo de ser e viver se verificaram através da coerção brutal, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou ‘educação’ do homem apto para os novos tipos de civilização, para as novas formas de produção e de trabalho, foi realizada com o emprego de brutalidades inauditas, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários, ou eliminando-os simplesmente (1980, p. 393).

O processo de produção capitalista degrada a vida humana pela fragmentação e pela expropriação da força de trabalho, o que leva as pessoas a aceitarem essa condição, contra sua vontade e ou sem consciência do fato. Para

---

<sup>17</sup> Esses modelos defendem que a educação tem o poder de determinar as relações sociais. No entanto, não são capazes de trazer mudanças ao quadro que ora se apresentava, mas acabam reproduzindo os interesses de uma sociedade capitalista. Ao poder dominante não interessa a socialização do conhecimento sistematizado, as ações em relação à educação advindas da elite para o povo são de secundarização da escola “[...] esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2007a, p. 99).

Karl Marx nos escritos *A origem do capital: a acumulação primitiva*, a contradição é evidente nesse sistema econômico: “[...] a riqueza e a miséria do povo são, pela natureza das coisas, inseparáveis” (MARX, 2004, p. 112). O trabalho gera riquezas, mas elas concentram-se nas mãos de poucos, o que ocasiona miséria e pobreza a maior parte do povo.

A proposta de uma escola que seja inclusiva desconsidera na prática a precarização da vida humana pela falta de acesso ao conhecimento humanizante. A escola inclusiva, em face do sistema capitalista, deixa à mostra o paradoxo inclusão/exclusão, como lados da mesma moeda, busca os direitos aos que deles que não têm acesso, entretanto, não oferece os meios para que isso realmente se efetive. As discussões de Lígia Regina Klein, Graziela Rosa Lucchesi Silva e Vilson Aparecido da Mata, no texto “Alienação e exclusão: refletindo o processo de ‘inclusão’ na educação de jovens e adultos” (2012), salienta que todos estão incluídos na sociedade, o que ocorre é uma exclusão de direitos, que não são iguais para todos. Sendo assim, preconizar direitos sem confrontar a real forma de constituição social promotora de exclusão é apenas um modo de culpabilizar os sujeitos sem que haja mudança de fato.

Ao considerarmos os limites sociais impostos, que divide a sociedade em classes: como pensar uma educação que seja realmente inclusiva? Nesse cenário, concebemos que a condição de deficiência, entende-se a todos aqueles que não correspondem às exigências do modo de produção: doentes, pobres, vagabundos. É notório que várias ações intencionaram contraditoriamente: a educação, o cuidado, a segregação, a exposição de pessoas sob a égide da inclusão/exclusão. A intenção não é culpabilizar ou defender as ações engendradas, mas evidenciar o lastro histórico que envolve essa condição, permitindo-nos reflexões mais aprofundadas sobre o tema desta pesquisa.

Em vista disso, citamos como exemplo os flagelos da inquisição e os expurgos do pecado vinculados à constituição do sistema capitalista por meio de citações da obra *História da loucura: na idade clássica*, escrita em 1961 por Michel Foucault (1926-1984). O autor refaz o percurso da história de loucura desde o momento em que as instituições dedicadas ao tratamento da lepra passam a comportar novas formas de inclusão/exclusão. Como desdobramento da lepra, que até o final da Idade Média assolou o mundo Ocidental, evidencia-se um intenso processo de inclusão/exclusão de pessoas que não atendem as exigências de

produção. Os infectados pela doença eram enviados aos leprosários, lugares nos quais, a purificação e o castigo habitavam o mesmo espaço.

Com a diminuição dos casos da doença, os leprosários perdem sua função que se resumia em manter a doença à distância e não suprimi-la, permanecendo as estruturas de inclusão/exclusão, mas “[...] é o sentido dessa exclusão, a importância no grupo social dessa figura insistente e temida que não se põe de lado sem se traçar à sua volta um círculo sagrado” (FOUCAULT, 2017, p. 6). Esses espaços de segregação são destinados a outra função, cedendo lugar de início, às doenças venéreas. A partir do século XV, esses doentes passaram a ser recebidos nos leprosários. Mas enquanto a lepra representava um caso de reintegração espiritual, as doenças venéreas passaram a ser consideradas como casos médicos, exigindo tratamento. As doenças venéreas se integram ao espaço moral de inclusão/exclusão, imprimindo-se tratamentos médicos seguidos também de castigos e penitências.

Nesse quadro histórico, quem ocupa o lugar da lepra não são as doenças venéreas, mas a loucura. Pelos apontamentos de Foucault (2017), a loucura suscita o paradoxo purificação/exclusão e esteve ligada às maiores experiências da Renascença. A visão da Renascença sobre a loucura era de certa forma simpática, o que pode ser observado na representação pictórica da *Nau dos Loucos*, realizada entre 1490 e 1500, pelo artista holandês Hieronymus Bosch (1450 -1516) – um barco que desliza calmamente pela paisagem imaginária condizente com as naves romanescas e satíricas vinculadas ao mito grego dos argonautas. No entanto, a Renascença escorraçava os loucos para fora das cidades. Aquém da visão imaginária, as naus dos loucos realmente existiam, levavam sua carga duvidosa de uma cidade para outra, composta por escorraçados que corriam para campos distantes ou eram deixados aos mercadores, peregrinos e marinheiros encarregados de leva-los para longe, o que expurga a cidade de origem de sua presença. No entanto, durante toda a Idade Média e Renascença existiam lugares de detenção reservados para os insanos. Foucault (2017) conjectura que provavelmente apenas os estrangeiros eram escorraçados das cidades. Nessa categoria estrangeira integram-se os pobres, os desempregados e os vagabundos.

Mas qual a origem de tamanha pobreza, desemprego e vagabundagem observada no fim da Idade Média? Marx, no texto obra *A origem do capital* (2004), é categórico em denunciar que os pobres que vagueiam pelas cidades são

basicamente os camponeses expropriados de suas terras de cultivo, fato ocasionado pela dissolução do sistema de produção feudal na constituição do sistema de produção capitalista, fim do século XV e início do século XVI. Na Europa Ocidental a produção feudal se caracteriza pela partilha do solo com os súditos, quanto maior o número de servos no cultivo da terra maior o poder de seus senhores. Nesse processo o capitalismo se firma pelo “[...] empobrecimento e a exploração descarada da massa do povo” (MARX, 2004, p. 19), terras aráveis deram lugar à pastagem sob o cuidado de poucas mãos, pessoas foram expulsas de suas terras e tiveram suas casas destruídas. Em breve espaço de tempo famílias inteiras ficaram impossibilitadas de prover seu próprio sustento. A divisão profunda entre o produtor e os meios de produção à medida que o sistema capitalista se desenvolve, deixa ao que antes cultivava a terra apenas a força bruta de seu trabalho a serviço do capitalista. Os trabalhadores expropriados de seus direitos de prescrição sobre as terras que cultivavam, tornam-se a base do capitalismo. Esses servos expulsos de suas terras de cultivo partem para as cidades em busca de trabalho, criam um excedente que leva a um movimento contrário: os operários sem trabalho na cidade são escorraçados de volta aos campos. Resumindo esse processo de expropriação:

Os despojos dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios do Estado, a pilhagem dos terrenos comunais, a transformação usurpadora e terrorista da propriedade feudal e mesmo a patriarcal, em propriedade privada moderna, a guerra às cabanas, foram processos idílicos da acumulação primitiva. Conquistaram a terra para a agricultura capitalista, incorporaram o solo ao capital e entregaram à indústria das cidades os braços dóceis de um proletariado sem lar nem pão (MARX, 2004, p. 46).

Os antigos cultivadores de terra, arrancados de suas ocupações habituais não se adaptam ou não têm lugar no novo sistema de trabalho fabril das cidades, o que acumula um número cada vez maior de mendigos, ladrões e vagabundos:

Daí a legislação contra a vadiagem promulgada nos fins do século XVI, no oeste da Europa. Os pais da atual classe operária foram duramente castigados por terem sido reduzidos ao estado de vagabundos e pobres. A legislação os tratou como criminosos voluntários, supondo de que dependiam de seu livre arbítrio o continuar trabalhando como no passado e como se não tivesse sobrevindo nenhuma mudança em sua condição de existência (MARX, 2004, p. 47).



Conforme o autor, sob a proteção da legislação foram impostos horrendos castigos, no reinado de Henrique VIII, na Inglaterra em 1530, por exemplo, os vagabundos em condição de trabalho eram açoitados em público e levados à prisão e escorraçados da cidade para seu lugar de origem, devendo pôr-se a trabalhar. Caso retornasse à vagabundagem seria novamente chicoteado e teria a metade da orelha cortada, com nova incidência seria considerado um traidor e executado como inimigo da ordem. Sob o reinado de Henrique VIII foram executadas cerca de setenta e dois mil pessoas nessa condição.

Marx (2004) enfatiza que no ano de 1547, sob o reinado de Eduardo VI, filho de Henrique VIII, todo aquele que fosse encontrado em estado de vagabundagem tornava-se escravo daquele que o denunciasse como vadio. O escravo era tratado a pão e água e sobras de carne como desejasse seu senhor que podia obriga-lo a trabalhos forçados por chicote e correntes. Caso esse escravo se ausentasse por quinze dias era condenado à escravidão perpétua, sendo-lhe marcado com ferro em brasa, um S na testa. Caso fugisse pela segunda vez seria executado como traidor: “O dono pode vendê-lo, legá-lo em testamento, alugá-lo a outro como qualquer móvel ou animal doméstico. Se os escravos planejam algo contra os donos, devem ser condenados à morte” (MARX, 2004, p. 49).

O açoite, os castigos, o trabalho forçado, a marca com ferro em brasa, a tortura e a escravidão, foi a disciplina imposta pelo sistema capitalista aos antigos cultivadores da terra, violentamente expropriados e reduzidos à vagabundagem ficaram submetidos às leis de um sistema assalariado. Desde que o sistema capitalista de produção se estabeleceu manteve-se a oferta e a procura pelo trabalho “[...] nos limites da necessidade do capital, ao mesmo tempo que a surda pressão das relações econômicas, completa o despotismo do capitalista sobre o trabalhador” (MARX, 2004, p. 53). A formação de uma classe numerosa de trabalhadores é mantida pela educação, tradição e costumes, o que leva as pessoas a suportarem docilmente duras imposições do sistema sobre suas vidas.

Nesse processo histórico, os leprosários que antes abrigavam os infectados pela lepra, são destinados a abrigar um contingente de pessoas que não encontram seu lugar na sociedade. O aumento expressivo de internamentos logo exige a construção de novos estabelecimentos. Em 1656 é decretada a fundação do Hospital Geral em Paris:

Trata-se de recolher, alojar, alimentar aqueles que se apresentam de espontânea vontade, ou aqueles que para lá são encaminhados pela autoridade real ou judiciária. É preciso também zelar pela subsistência, pela boa conduta e pela ordem geral daqueles que não puderam encontrar seu lugar ali, mas poderiam ou mereciam estar ali (FOUCAULT, 2017, p. 49).

Os estabelecimentos hospitalares são oferecidos, na época, como mecanismos de inclusão, ocultavam a segregação dos que ali eram deixados, abrigados no interior do exterior, uma fortaleza visível da ordem burguesa e monárquica. É como se a desordem do mundo pudesse ser contida pela razão, mas o internamento nos hospitais dá continuidade ao embarque na *Nau dos Loucos*, espaço simbólico que lança os indesejados para fora das preocupações do mundo, trancafiando-os por entre os muros das instituições hospitalares.

Como descrito por Foucault (2017), a partir do século XVII, foram criadas inúmeras casas de internamento para loucos incuráveis, lugares em que ocorreram diversas prisões arbitrárias, concedendo o mesmo estatuto aos pobres, aos desempregados, aos estrangeiros, aos reacionários e aos insanos. Portanto, o Hospital Geral não é um estabelecimento médico, mas um local onde se decide, julga e executa por meio do poder exercido pela monarquia e pela burguesia, torna-se uma terceira ordem de repressão. Pessotti (1984) descreve o requinte arquitetônico de algumas construções utilizadas para abrigar/segregar pessoas, que chamam a atenção pela aparência externa, e passam a imagem de algo respeitável. As fachadas suntuosas das construções passavam a impressão de que as pessoas atendidas no local recebiam tratamentos adequados. Sob a aparente beleza das fachadas o que, por vezes, ocorria, era a barbárie instaurada por condições inumanas, a prática do abandono e da segregação sob outras facetas, esconde e mascara a realidade de condições sociais extremas.

Os hospitais tornam-se espaços malditos instaurados por gestos de segregação e não de inclusão: “O gesto que aprisiona não é mais simples: também ele tem significações políticas, sociais, religiosas, econômicas, morais. E que dizem respeito provavelmente a certas estruturas essenciais do mundo clássico em seu conjunto” (FOUCAULT, 2017, p. 53). Formou-se na Europa uma categoria de pessoas destinadas ao internamento, o que comporta uma nova onda de miséria e assistência diante de problemas econômicos que levaram ao desemprego e a vagabundagem, ocasionado pelo modo de produção capitalista em plena ascensão.

Nesse histórico, uma nova ética é instaurada para o trabalho, não há trabalho para todos, mas há a obrigação moral vinculada a lei civil que imprime violenta coação sobre aqueles que não são produtivos.

Esse é o real motivo dos internamentos e do número de tantas instituições edificadas para essa finalidade. A miséria ocupa um lugar no mundo que lhe é próprio, naturaliza-se sua existência e concede-lhe abrigo entre os muros dos hospícios: “A prática do internamento designa uma nova reação à miséria, um novo patético – de modo mais amplo, um outro relacionamento do homem com aquilo que pode haver de inumano em sua existência” (FOUCAULT, 2017, p. 56). Aquele que não pode responder por si mesmo é segregado em espaços malditos instaurados por gestos de banimento. O pobre, o miserável carrega o estigma de sua maldição, a miséria relaciona-se com a ordem e a desordem, o que determina a sua culpabilidade. Pelos estudos de Foucault (2017), é possível exemplificar diversos fatos: o decreto parlamentar de Paris, em 1532, que ordena a prisão de mendigos que são obrigados a trabalhar nos esgotos da cidade amarrados dois a dois por correntes; a expulsão da cidade de indigentes e escolares pobres, em 1534; chicoteamento de mendigos em praça pública ordenado pelo parlamento de Paris, em 1606, tendo seus ombros marcados e a cabeça raspada; disposição de arqueiros nas entradas das cidades, em 1607, para impedir a volta dos que foram escorraçados. Em conjunto, destaca-se: “[...] multidão duvidosa onde se misturam camponeses escorraçados de suas terras, soldados em licença ou desertores, operários sem trabalho, estudantes pobres, doentes” (FOUCAULT, 2017, p. 64). Nesse período a estatística dessa condição era de 30.000 mendigos para 100.000 habitantes em Paris.

Pelos efeitos da economia no Renascimento o número de mendigos e desempregados só fez aumentar. De início as manufaturas são assoladas por altos impostos o que aumenta o desemprego. As novas estruturas econômicas firmadas no sistema capitalista desorganizam os operários do século XVI, estes são proibidos de se reunirem em assembleias e associações. Foucault (2017) destaca que a igreja é conivente ao parlamento, decreta em Sorbone, em 1655, qualquer ligação operária como pecado mortal.

Nesse cenário, a criação do hospital em sua origem, é uma vitória parlamentar. Com essa ação, substitui-se aparentemente: “[...] medidas de exclusão puramente negativas por uma medida de detenção; o desempregado não é mais

escorraçado ou punido; toma-se conta dele, às custas da nação mas também de sua liberdade individual” (FOUCAULT, 2017, p. 65). Ao ter direito de ser alimentado pela sociedade, deve aceitar ser coagido física e moralmente no internamento. O novo desenvolvimento econômico cria uma massa indistinta; “[...] população sem recursos, sem ligações sociais, classe que se viu abandonada ou em disponibilidade durante certo tempo” (p. 65). Em 1657, com a instauração dos hospitais, mendigos são caçados e enviados para o internamento. A diminuição do salário, a escassez de moeda e o desemprego, é a resposta do século XVII à crise econômica que afeta o mundo ocidental.

Sem a crise econômica o internamento tem como função dar trabalho aos que são presos, servindo à prosperidade de outros pela produção de mão de obra barata em tempos de salários altos e de absorção dos ociosos, agitadores e revoltosos em tempos de crise. Essa forma de organização das instituições de internamento provou-se ineficaz pela prisão e manutenção da miséria imposta pelo processo de industrialização. Nesse contexto, o trabalho tido como solução geral é razão inversa da miséria.

O internamento sem distinção e a imposição do trabalho no século XVII configura: “[...] o momento em que a loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho, da impossibilidade de integrar-se ao grupo; o momento em que começa a inserir-se no texto dos problemas da cidade” (FOUCAULT, 2017, p. 78). O sentido da loucura que na Idade Média era tido como possessão demoníaca e a transcendência imaginária na Renascença é modificado pela condenação ética da ociosidade como algo da própria sociedade assegurada pelo trabalho.

O sentido do internamento torna-se obscuro, limita-se a eliminação rápida do que se julga nocivo à sociedade. No século XVIII o louco é apenas um personagem que resulta do próprio gesto de segregação, aquele que foi escorraçado e andarilhou por todos os países da Europa no século XVII:

[...] reconhecido como estranho à sua sociedade que o havia escorraçado e irreduzível a suas exigências; ele se tornou então, para maior tranquilidade de nosso espírito, o candidato indiferenciado a todas as prisões, a todos os asilos, a todos os castigos. Na realidade, não é mais que o esquema de exclusões superpostas (FOUCAULT, 2017, p. 81).

A identificação do louco como algo constituído pelo próprio gesto de segregação é algo que a sociedade se recusa em tomar para si, desse modo, a culpabilização do sujeito pela sua própria condição é prática constante até a atualidade. Como forma de explicar a loucura, engendraram-se diversas suposições: da relação com a natureza, do ciclo cósmico, do expurgo dos erros, da forma de alimentação, dos modos de viver e configura as influências do meio. No século XVIII, contraditoriamente a loucura exprime-se pelo afastamento das coações sociais, um flutuar em um tempo sem constrangimento, um afastamento do verdadeiro e do sensível: “Tornam-se ‘forças penetrantes’ uma sociedade que não mais reprime os desejos, uma religião que não mais regula o tempo e a imaginação, uma civilização que não mais limita os desvios do pensamento e da sensibilidade” (FOUCAULT, 2017, p. 363).

Os casos de suicídio na Inglaterra no século XVIII é outro exemplo citado por Foucault (2017) argumentado que o meio tem um papel na incidência da loucura: sem motivo certo, pessoas tiravam a própria vida no âmago da felicidade. A felicidade em questão era algo vinculado ao racional, desse modo, famílias abastadas com boa alimentação, riqueza, abundância não estavam livres da prática do suicídio, mas estava na sua origem. O autor enfatiza que na tendência de uma explicação econômica e política “[...] a riqueza, o progresso, as instituições, surgem como o elemento determinante da loucura” (FOUCAULT, 2017, p. 363).

No início do século XIX o suicídio é mais incisivo na Inglaterra do que em outros lugares, sendo considerado como o preço a pagar pela liberdade e pela riqueza econômica. A liberdade de consciência torna-se extremamente perigosa, ocasiona indecisões perante a vida, configurada por muitas opiniões, querelas, paixões, obstinações. Nesse contexto: “A liberdade mercantil aparece assim como o elemento no qual a opinião nunca pode chegar à verdade, onde o imediato é entregue necessariamente à contradição, onde o tempo escapa à apreensão e à certeza das estações, onde o homem é despojado de seus desejos pelas leis do interesse” (FOUCAULT, 2017, p. 364). A liberdade, com o sistema capitalista de produção, adquire um sentido perverso, o ser humano não obtém a posse de si mesmo, mas afasta-se de sua essência, é seduzido pelo poder, pelas riquezas obtendo irrevogáveis paixões e desejos insaciáveis. A liberdade do estado mercantil torna-se o meio no qual se constituem determinações da loucura do mundo.

O desenvolvimento da loucura é favorecido pela própria civilização: “Se o progresso das ciências dissipa o erro, também tem por efeito propagar o gosto e mesmo a mania pelo estudo; a vida em gabinete, as especulações abstratas, essa eterna agitação do espírito sem exercício do corpo podem ter os mais funestos efeitos” (FOUCAULT, 2017, p. 366). O conhecimento despojado das relações sensíveis ocasiona tensão e desequilíbrio em todo o corpo. Ao se considerar que o sensível é o meio pelo qual o ser humano em suas relações abstratas estabelece relações com o mundo, o abandono do mesmo provoca enfermidades em maiores proporções que o avanço do próprio conhecimento. Desse modo, não apenas os pobres, os miseráveis, os vagabundos são levados aos hospícios, mas todo aquele que de alguma forma não atende a exigências do modo de vida imposto pelo modo de produção econômica vigente.

Mediante os estudos de Magali Gouveia Engel na obra *Os delírios da razão: médicos, loucos e hospícios* (2001), pode-se observar que no Brasil, final do século XIX e início do século XX, o cenário não se afasta dos moldes europeus, no que infringe ações e estratégias contra os que são considerados deficientes ao modo de produção. Em outras palavras, todos aqueles que por ocasião pudessem representar perigos ao equilíbrio e ao progresso da nova civilização, entendendo tais perigos como o não trabalho e a imoralidade. Nesse quesito, facilmente se poderia enquadrar: pobres, doentes, idosos, vagabundos, estrangeiros, mães, prostitutas, desordeiros, escravos livres ou libertos, indígenas, pessoas com pensamentos extravagantes, excêntricos, sonhadores, homens, mulheres e crianças. Historicamente constitui-se uma massa indistinta de trabalhadores em potencial suscetível a condenação do não trabalho pelas relações de trabalho livre, o que leva às mais horrendas atrocidades.

De acordo com Engel (2001), assim como na Europa, a instituição dos hospícios no Brasil é utilizada como estratégia de controle social, processo desencadeado entre os anos 1830 do século XIX e os anos de 1920 do século XX o que caracterizou a passagem da Monarquia para a República, incluindo o processo de abolição da escravatura que lança sobre a zona urbana, contingentes de supostos trabalhadores livres. Exemplo disso é a cidade do Rio de Janeiro, na qual foi inaugurado em 1852, o primeiro hospício no Brasil, o Hospício de Pedro II. Segundo Engel (2001) o mesmo foi construído em um dos locais mais bonitos da cidade, uma opção de passeio aos domingos. A suntuosidade arquitetônica

aparentava uma ordem humanística e científica da loucura, uma vitória dos médicos, uma obra espetacular da filantropia e da ciência da medicina. Entretanto, a estrutura suntuosa escondia a ineficácia dos meios terapêuticos que ocasionava fugas, agressões e suicídios.

Nesse período, vários tipos considerados perigosos e descartáveis eram encontrados a vagar pelas ruas a mercê da miséria, de caridade e esmolas, outros exerciam atividades econômicas que lhes garantiam condições mais estáveis, eram mantidos por familiares ou pela proteção de pessoas abastadas. Nesse panorama:

Pobres ou miseráveis, tendo ou não relações familiares ou afetivas, maltrapilhos ou bem-vestidos, o fato de esses personagens circularem livremente pelas ruas da cidade significava que os loucos conseguiam manter certo saber e certo poder sobre si mesmos e sobre a sua loucura. Responsáveis pela própria sobrevivência – e, muitas vezes, garantindo a subsistência de suas famílias –, ainda que para isso alguns deles tivessem que apelar, por meio das próprias palavras e/ou ações, para a caridade pública, revelavam-se também plenamente capazes de se proteger contra as freqüentes agressões que sofriam (ENGEL, 2001, p. 49).

Tais personagens viviam livremente pelas ruas para desespero daqueles que desejavam transformar o Rio de Janeiro em cartão postal para o mundo, não havendo registro de internalização até a criação dos hospícios. Nesse período vagar pela cidade era cada vez mais uma evidência que legitimava a internalização para os defensores da modernização da cidade, segundo normas de disciplina e moralidade burguesa, a beleza e o equilíbrio dos padrões europeus. Nesse intuito, os hospícios teriam um papel importante no controle social sob o ponto de vista dos setores dominantes e dirigentes, para estes a população pobre representava uma ameaça à ordem estabelecida, pois vagabundeavam pelas ruas sem trabalho, sem teto e sem pão:

Parece, pois, que os objetivos do Hospício de Pedro II encontravam-se perfeitamente inseridos nesse universo de intenções disciplinarizadoras dos indivíduos livres pobres e/ou despossuídos. Como se observou, pelo menos teoricamente a instituição deveria funcionar como instrumento de ressocialização desses indivíduos, curando-os da doença mental e reintegrando-os à sociedade por meio do trabalho. Quanto a isso, dos estatutos de 1852 aos relatórios dos diretores do serviço clínico, reafirmava-se a todo instante o caráter curativo da instituição (ENGEL, 2001, p. 225).

Como parte das ações no interior dos hospícios, o trabalho é utilizado como terapêutica, como algo positivo, um meio de controle eficaz, voltado a ação produtiva e a distração dos internos, tomado como elemento de moral e de ordem, um remédio capaz de tratar as moléstias mentais e assegurar o equilíbrio, a alegria e a paz no espaço asilar, com o intuito de transformar o interno em uma pessoa útil socialmente. Mas ainda que a intenção fosse curar mentes e corpos, a utilização do trabalho vincula-se naquela época, ao trabalho escravo, ao priorizar o trabalho braçal. As atividades intelectuais como a leitura, o cálculo, a escrita, o desenho, a música, eram oferecidas como entretenimento e não como forma de emancipação.

Em conjunto com a segregação do outro indesejado rumo a uma nação civilizada, destaca-se o conceito de degeneração, introduzido no ano de 1857, pelo psiquiatra franco-austríaco Bénédict Augustin Morel (1809-1873). De acordo com Costa (1989), aliados à ideia de modernidade, ordem, progresso e racionalidade os psiquiatras passaram a entender as doenças mentais como algo biológico e genético que ao serem passadas de uma geração a outra tendiam a piorar, avançando progressivamente a degeneração de toda a população. A degeneração por meio desse conceito deixa de ser apenas algo individual e passa a prenúncio social. Nesse sentido, políticas sociais se alinham com a prática de esterilização, eutanásia e encalço de pessoas degeneradas. Uma das preocupações eram as ações sanitárias e higienistas a serem implantadas pela autoridade pública de forma a impedir a propagação da degeneração entre as pessoas.

Costa (1989) salienta que em vários países foram desenvolvidos programas sociais de saúde coletiva como forma de manter a pureza racial e moral. No Brasil com a abolição dos escravos em 1888, com a instauração da República em 1889, com o fluxo de imigrantes e a urbanização descontrolada, enfrentam-se sérios problemas sociais e sanitários. Sustentada pela Liga Brasileira de Higiene Mental houve o combate à mestiçagem e branqueamento do sangue brasileiro, tendo como fundamento os preceitos da degeneração. Mediante isto, ocorre, segundo Engel (2001), a instauração dos objetivos da eugenia<sup>18</sup> no Brasil, a partir de 1931,

---

<sup>18</sup> Eugenia é um termo instituído por Francis Galton (1822-1911), antropólogo, meteorologista, matemático e estatístico inglês, em 1883 significando bom-nascimento. Pelas teorias evolucionistas em discussão no período na Inglaterra, Galton definiu eugenia como um estudo de fatores físicos e mentais que podem ser controlados socialmente, alterando para pior ou para melhor as qualidades da espécie. Por meio do controle reprodutivo dos indivíduos objetivava melhorar e aperfeiçoar a espécie humana, sustentando que caso não houvesse tal controle o resultado seria o avanço reprodutivo de indivíduos degenerados. Portanto, para Galton o controle reprodutivo, além de elevar o nível de



orientados por três princípios: 1) promover procriações sãs pela educação eugênica; 2) evitar a procriação com loucos, vagabundos e criminosos pelos pressupostos da hereditariedade de defeitos morais, físicos e psíquicos; 3) tomar medidas higiênicas formuladas pelos médicos e viabilizadas pelas leis com a pretensão evitar epidemias.

Nesse panorama: “A defesa da esterilização dos degenerados teria grande repercussão nos meios médicos ocidentais a partir do fim do século XIX e princípio do século XX” (ENGEL, 2001, p. 171). A esterilização era vista pelos médicos como recurso inevitável garantindo gerações sãs, pessoas consideradas loucas, criminosas e anormais eram facilmente submetidas a tais procedimentos. O entendimento é que essas pessoas deviam ser impedidas de se propagarem, o que promove posicionamentos racistas. As medidas tomadas buscavam fundar uma nação civilizada que se firmava na teoria do branqueamento, segundo a defesa da superioridade dos brancos. A pretensão era comprovar cientificamente a inferioridade do negro ao apregoar a mestiçagem como algo degenerativo, o que se delineava na crença comum de “[...] inferioridade biológica e cultural dos negros e índios” (ENGEL, 2001, p. 174).

As medidas higiênicas formuladas pelos médicos visavam, entre outras coisas, erradicar epidemias. Nesse contexto, as habitações populares representam uma ameaça, a extrema pobreza levou a um quadro literal de foco de epidemias, os pobres representam a metáfora de doenças contagiosas, ocorrendo uma política de exclusão das classes pobres. Nesses termos, os problemas de higiene pública passam por um processo que pressupõe a Higiene como ideologia: “[...] um conjunto de princípios que, estando destinados a conduzir o país à ‘civilização’, implicam a despolitização da realidade histórica, a legitimação apriorística das decisões quanto às políticas públicas a serem aplicadas no meio urbano” (ENGEL, 2001, p. 35).

Desse modo, os cortiços do Rio de Janeiro são considerados um problema de controle social e uma ameaça às condições de higiene urbana. Nesse sentido, várias medidas foram tomadas, entre elas: reparos constantes nas moradias e estalagens, calçamentos, iluminação dos postes, condução de materiais fecais, portão de ferro que fechasse a entrada dos cortiços ao toque de recolher, vigilância para denúncia

---

qualidade da espécie humana, também serviria de instrumento de reforma das condições sociais degenerescentes (DEL CONT, 2008).

de irregularidades. Entretanto, não foram tomadas medidas efetivas para a melhoria desses locais.

A obra *Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial* de Sidney Chalchoub (1996) exemplifica uma das medidas arbitrárias tomadas no controle social em relação aos cortiços. Conforme apontamentos do autor, no dia 26 de janeiro de 1893, ao fim da tarde anuncia-se um verdadeiro combate tendo como palco o cortiço carioca *Cabeça de Porco*: “Três dias antes os proprietários do cortiço haviam recebido uma intimação da Intendência Municipal para que providenciassem o despejo dos moradores, seguido da demolição imediata de todas as casinhas” (CHALCHOLB, 1996, p. 15). O prefeito da época Barata Ribeiro (1843-1910), não se cumprindo a ordem expressa de desocupação, ordenou a força a demolição do local. Não se sabe ao certo o número de habitantes da estalagem, mas estima-se pelo noticiário da época que eram cerca de 400 pessoas, outras fontes informam que eram cerca de 2.000 mil pessoas. Diversas autoridades se fizeram presentes ao local: fiscais, guardas, oficiais do exército, da armada, da brigada policial, intendentes, bombeiros. Tamanha foi a operação de despejo e demolição das habitações que não se registrou resistência por parte dos moradores. Os apelos dos habitantes do local não foram ouvidos pelas autoridades, os escombros caíram sobre as cabeças dos que se negaram a sair das casas. Não há registro sobre o destino dos moradores, a hipótese é que alguns moradores tenham subido as encostas do morro nos fundos da estalagem.

Os cortiços passam a serem comuns na paisagem carioca a partir das décadas de 1850 e 1860, essas habitações proliferaram como esconderijos de escravos fugitivos, pelo aumento da imigração portuguesa e pela frequência de alforrias obtidas pelos escravos: “A destruição do Cabeça de Porco marcou o início do fim de uma era, pois dramatizou, como nenhum outro evento, o processo em andamento de erradicação dos cortiços cariocas” (CHALCHOLB, 1996, p. 17). Portanto, esse não foi um ato isolado, mas uma ação sistematizada de destruição das habitações populares, o que chega ao limite nas primeiras administrações republicanas. Nessa ação truculenta esconde-se o intuito de desarticular a memória de movimentos sociais urbanos, principalmente da escravidão, pois estes eram lugares onde os escravos se refugiavam. A violência contra os cortiços pode ser sugerida por esses lugares representarem a luta dos negros pela liberdade, que não ocorria de fato.

Pelas medidas Higienistas os cortiços foram expulsos do centro da cidade, e se tornaram alvos de especulação imobiliária, ciência e capital se unem na transformação truculenta das áreas urbanas, ao se considerar as habitações populares nocivas à sociedade, como foco de epidemias e propagação de vícios. O que em suma, representa colocar o Brasil a caminho da civilização é desconsiderar os conflitos e as diferenças sociais existentes, pois além da aparência há o intuito de instituir uma civilização europeia nos trópicos a revelia da legitimidade histórica. Segundo Engel (2001), muitos fatos:

[...] indicam que a dimensão das diferenças sociais permanece sendo o palco privilegiado para a compreensão dos conflitos que movem a História. Entretanto, também revelam que as dimensões cotidianas das relações de dominação e submissão assumiriam contornos bem mais complexos e contraditórios do que sugerem os esquemas simplistas que reduzem os conflitos sociais ao embate de pólos diametralmente opostos e antagônicos (ENGEL, 2001, p. 333).

A dominação e a opulência desconsidera o contexto em que pessoas de diversas origens criam um mundo próprio em seus valores e costumes diferenciados e que são interpretadas, grosso modo, como algo perigoso a ordem dominante estabelecida. Por outro lado, a sociedade se divide por interesses distintos de domínio de uns sobre os outros, ocorrendo aquém dos avanços tecnológicos e científicos, a exploração, a exclusão e a pobreza, pois um grupo restrito domina os meios de produção, sendo que o produto do trabalho, riquezas materiais e intelectuais, não é acessível a todos.

Diante dos fatos explicitados, reiteramos a importância da educação no sentido de promover a emancipação humana de forma que as pessoas, todas elas, possam ter condições de viver com dignidade. Sobre o discurso de inclusão, entendemos que a escola por si não é capaz de promover mudanças, mas representa um mecanismo de organização de possíveis mudanças capazes de abalarem estruturas do sistema vigente. Para Mészáros (2007, p. 108):

Poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social do qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

O autor salienta que várias utopias em relação à educação, mantiveram-se no limite do domínio capitalista, desse modo, apontamentos críticos em relação à educação poderiam somente “[...] chegar até o ponto de utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos* antagônicos profundamente enraizados” (MÉSZÁROS, 2007, p. 109, grifos do autor). Entendemos que, caso a escola permaneça nos limites do capitalismo, nada poderá fazer ou propor em relação à inclusão.

Assim, urge em tais apontamentos, a necessidade de se romper a lógica capitalista, caso haja o anseio de criarmos opções educacionais que combatam realmente a problemática em questão, pois:

[...] hoje o significado da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar o colete-de-forças da lógica incorrigível do sistema: através do planejamento e da prossecução consistente da estratégia de quebrar a regra do capital com todos os meios disponíveis, assim como todos aqueles que ainda têm de ser inventados neste período (MÉSZÁROS, 2007, p. 112).

Fica evidente que a educação não é a principal força ideológica que estrutura o sistema vigente, mas é capaz de apontar caminhos radicais de emancipação humana: “Romper a lógica do capital no campo da educação é portanto sinônimo de substituir as forças onnipresentes e profundamente enraizadas de interiorização mistificante por uma alternativa positiva abrangente” (MÉSZÁROS, 2007, p. 117).

Apesar da educação não ser capaz de êxito geral diante de limitações do sistema em questão, pode levar a este propósito definindo questões fundamentais na criação de amplas opções educacionais que possam extrapolar realidades naturalizadas, como algo posto sem alternativas de mudança. Nessa perspectiva, confirmamos que “[...] o papel da educação é supremo tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a mudar as condições objectivas de reprodução, como para a *auto-mudança consciente* dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2007, p. 125, grifo do autor). Nessa condição, não existem pessoas excluídas, ou fora da sociedade, o que se convencionou como exclusão é a falta de acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade:

[...] em determinadas condições históricas de produção, uma significativa parte da população é afastada das possibilidades de potencializar suas capacidades humanas, mas continuam produzindo e trabalhando reificadamente, não há, propriamente ‘exclusão’ social, pois esse contingente da população continua produzindo a partir das relações sociais historicamente construídas, são sujeitos que trabalham, operários, mães, pais, filhos, amigos, companheiros e companheiras de vida; que consomem mercadorias que satisfazem necessidades físicas – como alimentos, vestimentas, etc. – e mercadorias que satisfazem necessidades do ‘espírito’ – como lazer, arte etc (KLEIN; SILVA; MATA (2012, p. 228).

O ser humano é produto e produtor de seu próprio trabalho, mas nem todos têm acesso ao que se produz o que configura a exclusão de fato. Portanto, o que se convencionou chamar de exclusão é o trabalho alienado, e superar essa condição não se reduz as ações das instituições educacionais, mas envolve as estruturas das relações sociais sob o sistema capitalista. Saulo Rodrigues de Carvalho e Lígia Márcia Martins no texto “A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão” (2012), indicam um movimento de inclusão/exclusão mediante o capitalismo moldado pela produtividade articulada a expansão do mercado que expropria o trabalho humano pela extração da *mais-valia*, que “[...] representa a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador, formando a base da exploração no sistema capitalista” (CARVALHO; MARTINS, 2012, p. 20).

Os que não têm condições de produzir são excluídos do sistema, também são excluídos os que se acham incluídos, considerando o alto grau de desumanização e a relação antagônica produzida nesse processo. O mesmo modo de produção econômica que prega a igualdade de direitos tem revelado ao longo da história ser incapaz de promover a igualdade, pois leva ao conflito e à disputa pela sobrevivência sob o domínio de uma classe sobre outra de forma desigual, sendo a capacidade de participação do mercado e o poder econômico que ditam a igualdade e a liberdade.

Nessa lógica, ocorre o tratamento às pessoas com deficiência, que é determinado pelo pensamento dominante na sociedade, o que inviabiliza ações realmente inclusivas. Lembramos que:

[...] as dificuldades em relação à inclusão ultrapassam a esfera da deficiência para encontrar respostas no próprio modelo de sociedade em que se estabelecem. Ainda que se busque a inclusão por meio de leis e mecanismos que insiram o deficiente no livre mercado e na escola, sua condição de desigualdade o acompanhará dentro desses

sistemas, uma vez que, real e concretamente, inexistem as condições objetivas para, uma real inclusão social (CARVALHO; MARTINS, 2012, p. 31).

Seguindo essa lógica, os que não conseguem acompanhar as exigências da escola e não conseguem se manter no sistema produtivo também são considerados *deficientes*. Desse modo:

[...] qualquer tentativa de inclusão no sistema capitalista, seja por meio de uma educação inclusiva, seja por meio de leis que obriguem a inclusão ao mercado de trabalho, está fadado ao fracasso. Isso porque a natureza do capitalismo não comporta uma sociedade igualitária e, sendo assim, a inclusão de uns poucos não prevê a inclusão de todos ao sistema, e mesmo tal inclusão é restrita a alguns setores e produtos da sociedade (CARVALHO; MARTINS, 2012, p. 24-25).

Assim, não há como deixar de fora a discussão sobre o fenômeno da base econômica que produz alienação impedindo o vínculo com a realidade social. Nesse processo ocorre ainda, a naturalização do capitalismo, o que engendra preconceitos e limitações em relação ao real motivo da exclusão: “[...] síntese de múltiplas determinações, expressas, fundamentalmente, no alijamento dos indivíduos em relação aos direitos sociais básicos, dentre os quais se destacam a saúde e a educação” (CARVALHO; MARTINS, 2012, p. 25).

Como alega Saviani (2007b) é preciso analisar os mecanismos de exclusão em duas vertentes: a situação precária e inoperante dos serviços destinados à saúde e à educação das minorias que fortalecem a produção de necessidades especiais e, por conseguinte, engendram a necessidade de inclusão. Esse cenário deixa à mostra a estrutura da sociedade capitalista que dissemina, principalmente por meio da educação escolar, a inclusão social de pessoas com necessidades especiais de diferentes origens, mas não comporta um modelo de inclusão social, pois se fundamenta no trabalho assalariado e na exploração do trabalho humano, na propriedade privada, na divisão de classes sociais. O domínio de uma classe sobre a outra pressupõe desigualdade social e econômica essa é a condição que fortalece o desenvolvimento social capitalista, pautado em interesses individuais voltados a um grupo de pessoas que fazem valer seus próprios interesses em prol da expansão ilimitada do mercado capitalista:

Para além dos discursos pretensamente inclusivos, é preciso entender que as condições objetivas da vida provocam um nível crescente de desumanização justamente pelo acirramento da condição entre capital e trabalho e pela formação de trabalhadores em caráter cada vez mais alienados (KLEIN; SILVA; MATA, 2012, p. 228).

A exclusão é uma expropriação que decorre do próprio processo de inclusão no âmbito das relações sociais, especificamente o que se produziu no decorrer da História, alguns tem acesso, outros são impedidos de usufruir dos bens socialmente produzidos. O ser humano age sobre a natureza pelo trabalho, concedendo-lhe traços humanos, a exclusão é gerada, pela alienação do trabalho em seu sentido ontológico.

Pelo trabalho o ser se afasta da barreira natural, constituindo o ser social, conforme discorremos na primeira seção deste estudo. Portanto, a atividade produtiva deve ser consciente e não alienada, o ser humano precisa se reconhecer naquilo que produz, produzindo significados. Caso isso não ocorra o ser humano é reificado, ou seja, torna-se mera mercadoria do sistema, sua capacidade é brutalizada, não tem condições de elevar sua percepção e saber a origem de seu infortúnio. Nessa condição, pessoas vivem miseravelmente em uma sociedade que historicamente constituiu elevado nível de potencial humano.

O modo de produção capitalista além de expropriar as pessoas de recursos sociais, tira-lhe a capacidade de produzir. Nesse íterim, é preocupante o fato de uma educação segundo moldes do sistema vigente, que já determina a conformação às gerações mais jovens: “[...] um sistema produtivo que articula extraordinário desenvolvimento e a mais vil alienação só é capaz de produzir uma educação marcada por esta mesma contradição” (KLEIN; SILVA; MATA, 2012, p. 230). A exclusão existe no âmago do sistema social, ao produzir relações de produção alienantes, produz também a pessoa alienada, desprovida dos mecanismos de mudança. No texto “Capitalismo, Pós-Modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada” (2012), Nadia Mara Eidt e Lenita Gama Cambaúva reiteram que no processo de objetivação, a atividade humana é cristalizada nos produtos criados do decorrer da história: “[...] é por meio do processo de objetivação que o homem exterioriza suas capacidades enquanto ser genérico, e, pelo emprego destas capacidades em sua atividade, cria um ambiente humanizado, diferenciando-se dos animais” (EIDT; CAMBAÚVA, 2012, p. 44). Pelo acesso ao conhecimento

sistematizado, a atividade humana reproduz a utilização ou a produção da função social dos objetos, de modo que possam ser apropriados ao longo da história humana. A apropriação do conhecimento não ocorre na experiência imediata, mas de forma mediada pelos instrumentos de trabalho, pelo conhecimento elaborado na constituição da humanidade, objetivados, depositados nas produções humanas. Ora, quanto maior a distância entre as pessoas e a apropriação do conhecimento objetivado, maior a limitação e fragmentação causada ao desenvolvimento de suas reais potencialidades.

O ser humano não se apropria de sua humanidade de forma espontânea e natural, ou seja, imediata. Mas se apropria de sua humanidade de forma mediata, pela interação com o meio, a escola, por exemplo, ao garantir a apropriação do saber escolar, possibilita “[...] o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensar e sentir o mundo” (MEIRA, 2012, p. 94). Desse modo, caso não ocorra a assimilação de experiências mediatas, passadas de gerações anteriores adquirindo significações, concedendo-lhes sentidos pessoais, não ocorre o processo de humanização. O sentido e o significado das ações são contínuos na consciência humana, estes são constituídos pela atividade. É preciso entender o objetivo das atividades propostas, quando isso ocorre é possível atribuir sentidos e significados naquilo que se realiza, fornecer respostas e projetar novas necessidades.

Pelas discussões efetuadas na obra *Mediação dialética na produção escolar: teoria e prática* (2017), Edilson Moreira de Oliveira; José Luís Vieira de Almeida e Maria Eliza Brefere Armoni, destacam duas dimensões do saber do estudante: “[...] a subjetiva (seu saber inicial – a representação do imediato) e a objetiva (conceito científico – a representação do mediato)” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 152). O conhecimento imediato corresponde aquilo que os estudantes já sabem e o mediato corresponde ao conhecimento científico, ou seja, ao conhecimento elaborado, depurado ao longo da constituição humana. Nesse pressuposto: “[...] a relação da escola com seus alunos pode tanto produzir ou agravar sofrimentos, quanto pode ajudá-los a superar dificuldades” (MEIRA, 2012, p. 100). A padronização das pessoas oculta desigualdades sociais, o que exige pensamento crítico capaz de romper a hegemonia, o que potencializa posicionamentos de contraversão ao sistema de produção vigente no âmbito educacional. Conforme já exposto, o sistema capitalista ao produzir o desenvolvimento econômico, não produz o desenvolvimento humano para a maior parte das pessoas, a maioria se encontra



empobrecida material e espiritualmente, muitos estão *incluídos* na escola e vivenciam um processo de *exclusão*.

Como já destacamos, a educação exerce um papel essencial no processo de inclusão/exclusão, pode ampliar ou cindir as possibilidades de mudança. Ao considerarmos que o ser humano se objetiva nos instrumentos da cultura: objetos, linguagem, relações com os demais, e formas mais elevadas de objetivação tais como a arte e a filosofia e a ciência, o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente é primordial para que haja mudanças significativas.

Mas não há como abordar esse contexto, sem mensurar os locais de aparente proteção e real abandono: leprosários, hospitais, hospícios, cortiços. Nessa discussão, será a escola um dos locais para esconder a realidade excludente sob a égide da inclusão? Será a escola mais um desses locais de proteção e de abandono em que se procura manter os problemas à distância e não superá-los? A educação é direito previsto para todos, como explicita e garante a Constituição Federal<sup>19</sup>, resta-nos saber que todos são esses e que tipo de educação é oferecida, pois o que evidenciamos é a precariedade dos meios educacionais no sentido de socialização do conteúdo sistematizado pelo conjunto da humanidade de forma que haja emancipação realmente humana, rompendo-se a submissão ao sistema.

Nesse fluxo, entendemos que a escola que preconiza a inclusão não pode encerrar a discussão no seu interior, mas relacionar-se com a dinâmica social geral, que envolve múltiplos aspectos da realidade. É uma ação educativa que deve extrapolar o espaço físico e material e abarcar todos os espaços sociais possíveis, incluindo aqueles que ainda precisam ser criados.

### **3.1 Inclusão/exclusão de pessoas com deficiência**

Pelo exposto, salientamos que as respostas e as soluções engendradas são históricas, concretas, pois as relações de inclusão/exclusão estão no cerne do sistema capitalista forjado no livre comércio e livre exploração do trabalho humano. Mas a revelia dessa condição, o poder dominante insiste em mascarar fatos que

---

<sup>19</sup> A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante em seu Artigo Art. 208, inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

realmente geram desigualdades e propõem ações inclusivas no intuito de remediar o irremediável.

Nesse cenário, a desigualdade torna-se tão incisiva que toma corpo no discurso de inclusão dos excluídos, que passa a ser ampliado a partir da década de 1990 em especial pela educação tendo em vista a inserção no mercado de trabalho. Por um lado, pessoas com necessidades especiais reivindicam seus direitos e, por outro, o Estado se organiza segundo leis econômicas que atendem ao sistema capitalista de livre mercado e livre exploração. Desse modo, o processo de inclusão deixa à mostra seu lado perverso e excludente, pois o que está em jogo pelas leis do sistema capitalista é a inclusão de mais pessoas a serem exploradas.

A normatização dos direitos das pessoas com deficiência representa um avanço histórico, mas explicitamente, no sistema capitalista de produção não há condições de igualdade, pois as relações de poder que privilegiam alguns relegam os direitos de outros e chegamos ao século XX, sem que haja promoção da igualdade de acesso aos direitos constituídos pelo gênero humano. Por outro lado: Marlene Aparecida Simionato no texto “O deficiente no ensino superior: uma reflexão” (2012) destaca: “Os avanços tecnológicos das ciências indicam formas novas de escravidão, repetição e alienação do trabalho (des)humano vivenciado na sociedade” (SIMIONATO, 2012, p. 300). No século XXI, preconizamos a convivência com a diferença, de forma que ocorra a integração social de pessoas com deficiência. Entretanto, notamos “[...] uma tentativa de diferenciar uma pessoa considerada normal de outra com deficiência, em que o lema é ‘ser diferente é normal’” (SIMIONATO, 2012, p. 301). De maneira contraditória, defendemos a inclusão escolar e social, mas vivemos em um sistema econômico ferozmente competitivo e excludente, considerando a produção de excedente e a acumulação de riquezas por alguns em ocorrência da miséria de outros.

David Rodrigues, professor e coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Universidade Técnica de Lisboa, no texto “Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva”, adverte: “[...] a ausência da escolaridade, o insucesso e o abandono escolar são, em uma sociedade moderna, passaportes seguros para a exclusão social” (RODRIGUES, 2008, p. 35). Mas a inclusão como está ocorrendo, é de fato o abandono das pessoas na instituição escolar sob o discurso de inclusão, pois as condições para que a inclusão realmente

ocorra estão cindidas. A relação de dominação ocasiona a exclusão social, negar o conhecimento é uma delas, e ainda:

[...] aparentemente respeitoso, que dá voz à cultura do aluno, esconde a contradição vigente na sociedade atual, entre, por um lado, educar o trabalhador, oferecendo-lhe capacitação condizente às exigências do processo produtivo e, por outro, impedir que ele se aproprie do conhecimento em níveis mais elevados, o que, em última instância, limitaria as possibilidades de explorá-los (EIDT; CAMBAÚVA, 2012, p. 41).

É isso que se esconde quando exemplarmente se encaminha um estudante com deficiência para uma sala sem atendimento educacional especializado. O sistema vigente ao fragmentar o conhecimento, a consciência e a personalidade como se fosse um processo natural “[...] desconsidera as condições materiais objetivas que produzem este fenômeno [...] camuflando as suas nefastas consequências para o indivíduo e o gênero humano” (EIDT; CAMBAÚVA, 2012, p. 43).

É preciso entender que “Os processos de objetivação e apropriação são opostos e, ao mesmo tempo, complementos de uma totalidade que é a atividade humana e garantem não só a reprodução de cada indivíduo, mas também de toda a sociedade” (EIDT; CAMBAÚVA, 2012, p. 44). Nesse contexto que envolve a constituição de um modo de produção profundamente desigual, como o sistema capitalista, não se pode culpabilizar as pessoas de maneira pontual, a efetivação da inclusão escolar não depende apenas da escola ou dos professores, estes são parte do processo, mas não a sua totalidade.

Na perspectiva da escola inclusiva a Educação Especial é parte integrante da proposta pedagógica do ensino regular, articula o ensino comum às necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva considera-se:

A escola tradicional desenvolveu-se de forma a se tornar seletiva e encarar a diferença como uma anormalidade a ser afastada; acalentou, ainda, o mito da homogeneidade dos alunos, organizando-se para responder ao ‘aluno médio’ e rejeitando (pela reprovação ou abandono) os alunos que, por razões variadas, afastavam-se deste padrão médio (RODRIGUES, 2008, p. 35).

A educação inclusiva discursa sobre a necessidade de incluir a todos, sem distinção no processo de ensino, mas como já evidenciamos, tais propostas estão

desprovidas de questionamentos sobre os elementos determinantes que produzem as relações de inclusão/exclusão próprias do modo de produção capitalista. Imbuídos nesta relação, não basta a obrigatoriedade de matrícula de todos os que estão em idade escolar, por exemplo, é necessário promover a apropriação do conhecimento no decorrer do processo educativo, correspondendo a um ensino que inclua pessoas em lugar de excluí-las.

Reiteramos que a inclusão/exclusão é algo social e histórico e apesar da busca de atendimento de necessidades individuais, envolve necessidades concretas, longe de leis que não são cumpridas. As leis, de fato, servem de referência às políticas públicas na área da educação e demais áreas, mas não garantem as condições necessárias às ações planejadas. A garantia desse direito ocorre pelas lutas e reivindicações e pelo conhecimento transposto em ações concretas. Desse modo, mesmo com a discussão de conceitos relativos à escola inclusiva, não ações efetivas de modo a alcançar uma escola para todos.

Sandra Salete de Camargo Silva e Áurea Maria Lopes Paes Leme Goulart, no texto “O atendimento especializado como uma possibilidade de efetivação da educação inclusiva: em foco o projeto de integração dos alunos de classe especial e as salas de recurso” (2010) indicam que a efetivação da proposta de educação inclusiva exige a democratização do conhecimento, de forma que todos os estudantes dele se apropriem. É preciso ainda, ponderar que “[...] as políticas públicas que integram o contexto de uma sociedade que se organiza em função dos interesses do mercado vislumbram a efetivação da educação para todos, com a inclusão de todos na escola, mas concretamente, exercem violenta exclusão” (SILVA; GOULART, 2010, p. 54). A inclusão nos moldes da sociedade capitalista deixa as pessoas isoladas e expostas as mais diversas formas de preconceito. É preciso entender que o acesso ao ensino regular é apenas uma das etapas do processo de inclusão com ações consolidadas na transformação estrutural da sociedade, de forma que avanços rumo a uma real inclusão ocorram. Portanto, de acordo com Silva e Goulart (2010), uma educação inclusiva é um instrumento de luta por direitos sociais que se estendem a todos, configura um espaço realmente democrático no atendimento às necessidades e atentam para a universalidade do ensino e da educação.

Nesse processo, não há como negar avanços obtidos no atendimento e na educação de pessoas com deficiência, o que configura diferentes visões sobre a

questão. No século XIX, por exemplo, a atividade principal das primeiras instituições asilares constituiu-se em um misto de castigos e terapêuticas, resquício dos primeiros internamentos que visavam expurgar o corpo do pecado, uma ligação entre a medicina e a moral: “[...] onde se reúnem a mesma intensão purificadora, as chicotadas, os medicamentos tradicionais e o sacramento da penitência” (FOUCAULT, 2017, p. 85). Aos poucos a visão teológica da Idade Média que ocasionou superstições, envolvendo orações e crueldade como prática comum aos pobres, vagabundos, doentes, incluindo pessoas com deficiência, vai sendo substituída por práticas contrárias. No livro *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, Gilberta de Martino Jannuzzi, expõe:

A história da educação de deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios que eles mesmos se defrontam nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências (JANNUZZI, 2012, p. 25).

Muitas dessas ações apenas substituíram ações de exclusão por aparentes ações inclusivas, mas nem por isso, deixaram de abrir frestas em sistemas arraigados, de forma que se ampliassem as discussões sobre a condição de pessoas com deficiência e concedendo-lhes visibilidade histórica.

Citamos como exemplo, as práticas de Paracelso (1493-1541) e Girolamo Cardano (1501-1576). O médico e alquimista suíço-alemão Paracelso considerava que algumas doenças podiam privar a pessoa da razão. Segundo Jannuzzi (2012) o polímata e médico italiano Cardano corrobora tais avanços ao considerar que as pessoas surdas não tinham a aprendizagem prejudicada, devido ao fato de poderem ler, escrever e expressar seus pensamentos. Em consonância, o médico suíço Johan Conrad Amman (1669-1724) aperfeiçoa o método do uso do espelho que permite aos surdos aprenderem a leitura labial.

Pelos estudos de Pessotti (1984) havia nesse conjunto, a preocupação pedagógica voltada à instrução de pessoas com deficiência, sendo que a visão demonológica ou fantástica dos distúrbios mentais vai cedendo espaço a argumentos científicos. O problema da deficiência passa de teológico e ético para uma questão médica e educacional.

Nessa perspectiva, a instrução das pessoas com deficiência pode ser observada nos apontamentos de John Locke (1632-1704), que lutou contra o absolutismo teocrático e a visão naturalista da atividade intelectual, considerando o campo da deficiência mental. De acordo com Pessotti (1984, p. 22), para Locke, “[...] o uso da razão, embora capaz de produzir idéias e conhecimentos, será exercido sempre, em última análise, sobre os dados da sensação”. Ao considerar a mente humana como uma página em branco, John Locke destaca a educabilidade da pessoa com deficiência, o que acrescenta “[...] um esboço de metodologia do ensino na qual se poderia fundar um método de educação infantil que, explorado adequadamente em certos aspectos, viria a se tornar uma didática especial para o deficiente mental” (PESSOTTI, 1984, p. 26-27).

Do século XVIII para o século XIX em ocasião da Revolução Francesa o médico francês Philippe Pinel (1745-1826) liberta os loucos internados nos hospitais de Bicetrê e de Salpêtrière na França, e busca outras formas de tratamentos. O tratamento dos insanos passa a se distinguir dos demais com medicalização distinta, mas não por isso deixam de ser conflitantes. Engel (2001) explicita que Pinel substitui em seus textos a palavra *louco* pelas palavras miserável, desgraçado, infeliz, o que indica uma forma de aliviar a condição inferior desse seguimento da sociedade.

De acordo com Pessotti (1984) o médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) busca demonstrar a validade da teoria empirista das sensações na aquisição de conhecimento do filósofo francês Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780), desenvolvendo um método próprio com a integração social no desenvolvimento humano. Ao assumir a responsabilidade de educar Victor de Aveyron, criança selvagem encontrada na França, em 1798, Itard apresenta habilidades didáticas e dá início a história da Educação Especial de pessoas com deficiência mental e considera sua experiência educativa na busca de ensiná-lo a ler e a escrever. Conforme Jannuzzi (2012) o médico francês Edouard Seguin (1812-1880) destaca-se no trabalho com pessoas com deficiências, seguindo os preceitos de Itard.

Pinel, Itard e Seguin são os primeiros a questionar o pensamento da época, fomentam novas formas de conceber a deficiência intelectual, propõem atendimento educacional e não apenas tratamento médico. Nesse percurso, a médica, educadora e pedagoga italiana Maria Montessori (1870 - 1952), mediante os estudos de Seguin

e depois de Itard, passa a oferecer às pessoas com deficiência intelectual atendimento psicológico além do atendimento médico. Jannuzzi (2012) destaca que Montessori trabalhou com a formação de professores primários e em 1907 funda a *Casa Dei Bambini* para as crianças dos operários. Os métodos de Montessori chegaram ao Brasil pelos preceitos da Escola Nova e são utilizados até os dias de hoje.

No Brasil, o atendimento voltado às pessoas com deficiência não se distancia do cenário exposto mundialmente. Como descreve Emílio Figueira no livro *O que é educação inclusiva* (2013), a primeira ação de inclusão/exclusão envolvendo a Educação Especial no Brasil no início da colonização ocorreu por meio de Manuel de Andrade de Figueiredo (1670-1735). Seu intento era formar cidadãos, o que pode ser observado em sua obra *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*. O intuito de Figueiredo voltava-se para a atenção do mestre que ao encaminhar o conteúdo de ensino, devia considerar as atitudes, a situação e a capacidade da criança. Destaca-se, por exemplo, a utilização de recursos pedagógicos voltados às crianças com deficiência intelectual. Por meio dessa iniciativa a situação da criança deveria ser respeitada sem aplicar-lhes punições, “[...] mas ministrando os conteúdos da lição segundo a capacidade dos talentos, sendo o sistema nervoso estimulado pelo exercício que, segundo recomendações de Figueiredo, essas crianças iriam aperfeiçoando o seu intelecto [...]” (FIGUEIRA, 2013, p. 13). A orientação à educação de pessoas com deficiência, não deveria adotar castigos rigorosos, pois isso poderia intimidá-las fazendo-as se afastar da escola. As lições deveriam enfatizar suas habilidades de forma que o sistema nervoso fosse estimulado e o intelecto potencializado.

Segundo Jannuzzi (2012) a proposta da escola de primeiras letras, avançada para a época, não se cumpriu efetivamente, um dos motivos foi a dificuldade em se encontrar professores que dominassem o conteúdo. O desenrolar apagado da educação fundamental da época acompanhou a educação de pessoas com deficiência que encontrou pouca ação no país. De acordo com a autora “[...] o atendimento ao deficiente, provavelmente iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares” (JANNUZZI, 2012, p. 7). Em 1730, em Vila Rica, por exemplo, a irmandade de Santa Ana previa uma casa de expostos e asilo para os desvalidos com intuito de acolher crianças órfãs abandonadas, pobres e doentes.

Outra ação concebida na época envolve a medicina jesuítica, constituindo os primeiros hospitais de atendimento aos pobres, não suficientes para demanda da época. De acordo com Figueira (2013, p. 11) “O Brasil foi muitas vezes fustigado por grandes pestes, epidemias, doenças gerais, bexigas, tabardilho, câmaras de sangue, tosse e catarro” e apesar da falta de registros pode-se considerar a existência de pessoas com deficiências congênitas e/ou adquiridas.

Lugares denominados de Santa Casa de Misericórdia disseminaram-se pelo Brasil desde o século XVI. Jannuzzi (2012) destaca que em São Paulo, por exemplo, a Santa Casa de Misericórdia em seus primórdios apenas concedia esmola aos pobres, dotes aos órfãos e locais de sepultamento a quem pudesse pagar. Essas casas foram os primeiros hospitais do Brasil, mantidas pela Igreja católica, tinham um perfil assistencialista destinado às pessoas excluídas de seus direitos, como: órfãos, mães solteiras, velhos, pobres e doentes. Figueira (2013) destaca a possibilidade de várias deficiências e deformidades congênitas e/ou adquiridas nesse entremeio, por exemplo, pelo problema das paralisias no Brasil no decorrer do século VXII. O autor destaca ainda que nos primeiros três séculos no Brasil: “[...] as amputações de membros inferiores e superiores foram as mais sérias e mais comuns das cirurgias, situações decorrentes de acidentes, gangrena, tumores, golpes violentos, entre diversas outras causas” (FIGUEIRA, 2013, p. 16).

Nesse contexto, o acolhimento de crianças abandonadas até os sete anos passou a ser realizado a partir de 1717 com a construção do Hospital, sendo possível supor que: “[...] muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam” (JANNUZZI, 2012, p. 8).

Figueira (2013) refere-se ainda às crianças chamadas de curumins e os órfãos da terra, filhos de brancos e negros com mulheres indígenas. Essas crianças eram abandonadas, pois alguns grupos indígenas reconheciam apenas os filhos por parte dos pais. Essas crianças, geradas fora do homem da tribo tornavam-se órfãs e passavam a ser atendidas em lugares conhecidos como Casas de Muchachos que buscavam educa-las segundo princípios da igreja. Algumas crianças nesta situação voltavam à família e retomavam antigos costumes, outros se juntavam aos que perambulavam pela rua sem ter aonde ir. O fato iniciou “[...] a formação de uma



massa de população que não pertencia a nenhuma etnia, passando posteriormente a viver nas periferias dos aglomerados urbanos” (FIGUEIRA, 2013, p. 14).

Outro exemplo de inclusão/exclusão, conforme Figueira (2013) e Jannuzzi (2012) foram as rodas dos expostos, em vigor no Brasil de 1726 a 1950. Esta prática se originou na Itália durante a Idade Média quando uma Irmandade de Caridade preocupou-se com o grande número de bebês encontrados mortos. Essa irmandade instaurou em um hospital em Roma uma forma de proteção à criança que era exposta e abandonada. No Brasil as crianças abandonadas eram encaminhadas para as rodas dos expostos implantadas nas Santas Casas de Misericórdia.

O Asilo dos Inválidos da Pátria, fundado em 1727 como o primeiro serviço hospitalar militar no Rio de Janeiro, situado no Morro de São Bento, que originou o Hospital Real Militar, é outro exemplo de inclusão/exclusão. Figueira (2013) destaca que o asilo foi criado na época do Império para os soldados inválidos por mutilação e amputação em decorrência da guerra do Paraguai (1864-1970).

De acordo com Jannuzzi (2012) a educação das pessoas com deficiência encontra alguns espaços de atuação, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos fundado em 1854 e na sequência, a criação do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857. De acordo com a autora, em 1874 em Salvador, Bahia, há registro de atendimento à pessoas com doenças mentais no Hospital Juliano Moreira intitulado Asilo para Alienados São João de Deus. Nesses espaços ocorre a prática de confinamento de crianças abandonadas, denunciada na época.

A relação da deficiência com a doença estende-se ao longo da história. No final do século XIX e início do século XX é “[...] considerável o número de médicos que pesquisaram, escreveram e publicaram trabalhos científicos sobre pessoas com deficiência, sobretudo as mentais [...]” (FIGUEIRA, 2013, p. 18). Segundo o autor, esse interesse pode ser justificado pelos casos mais graves que não respondiam positivamente aos tratamentos, mas apresentavam várias implicações tidas como doenças, entre elas a loucura. Dessa maneira, a medicina exerce influências nas propostas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, exemplo disso, é o ensino militar, que formou profissionais específicos para esse atendimento.

Nesse conjunto: “[...] médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas à hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente com os adultos loucos” (JANNUZZI, 2012, p. 32). A

explicação do interesse médico na educação pode estar ligada à procura de soluções aos casos resistentes ao tratamento terapêutico que se utilizava de fórmulas químicas e outros tratamentos drásticos e buscam aperfeiçoar atividades educacionais.

Avulta-se o papel da educação, mas no Brasil “A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação” (JANNUZZI, 2012, p. 14). A educação as camadas populares e às pessoas com deficiência ocorrem apenas quando necessárias à manutenção da ordem vigente, assim de acordo com a autora a educação das pessoas com deficiência foram institucionalizadas de maneira tímida, no conjunto dos anseios da elite de integrar o país à modernidade. Nesse sentido, podemos destacar: a primeira Constituição brasileira, em 1824 prevendo instrução primária e gratuita a todos, mas não prevê esse direito às pessoas com deficiência física e moral; a proposta da Escola de Primeiras Letras, e, 1827; a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, posterior Instituto Benjamin Constant, em 1911; a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. O atendimento era precário e a gratuidade do ensino no texto constitucional de 1824 é ignorada, não havia pressão social para que se destinasse o ensino público a todos, a elite educava seus filhos em casa e não havia professores suficientes, sendo que a primeira escola normal é fundada apenas a partir de 1835. Apesar da precariedade, tais ações possibilitaram discussões que quebraram o silêncio sobre a educação de pessoas com deficiência.

No Brasil, a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência é bem recente, o que não difere do cenário mundial em cena. As discussões se intensificam a partir da década de 1990, com o movimento de Educação para todos. No fim do século XIX, observa-se uma educação voltada para as pessoas com deficiência, oferecendo atendimento às suas necessidades, mas o que ocorre é um treinamento precário para trabalhos simples o que leva a uma enganosa inclusão social. O fato não elimina a desigualdade, pois a relação que realmente prevalece é econômica e não social. Observa-se ainda que desde 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos a educação para pessoas com necessidades especiais se faz presente em forma de diretrizes políticas (SERRA, 2008).

A Declaração de Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), constitui um marco no processo de inclusão relativo às pessoas com deficiência. Mesmo não representando um documento específico da

Educação Especial incide sobre o movimento de inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais. Como pontua o documento, todos têm direito de receber educação e sendo possível fora de instituições especializadas, sob o pressuposto de sedimentação das relações entre as pessoas.

No Brasil, o preconceito, a segregação, as atitudes discriminatórias em relação às pessoas com deficiência não são diferentes do quadro mundial: são deixadas à margem do poder público, relegadas à caridade e ao serviço voluntariado. O início da mudança de ações que acompanham o movimento mundial ocorre com a promulgação pela ONU do Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981. Nesse processo a sociedade civil exerce pressão sobre o Estado e um documento envolvendo ações em prol de pessoas com deficiência é organizado e proposto na elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Apesar de se garantir no texto constitucional em seu artigo 205 o dever do Estado e da família e, no artigo 206 o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola estendendo-se, no artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado, isto não garante a ação efetiva em relação aos mesmos (CARVALHO; MARTINS, 2012).

A Constituição de 1988 rompe o modelo assistencialista em prática até então, mas é a partir da década de 1990 que a discussão sobre a inclusão social ganha ênfase pelas vias da educação. O marco reside nos tratados de Jomtien e Salamanca pelos quais o Brasil se compromete junto às metas internacionais de erradicação do analfabetismo e universalização do ensino, ocorrendo a conformação em prol do mercado mundial. Nesse cenário, buscam o alinhamento da desigualdade, visam o crescimento econômico do país, atendem as leis do mercado revestido pelo lema de *Educação para Todos*.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990, revigora a discussão. A educação de pessoas com deficiência também é enfatizada, em 1993 nas normas das Nações Unidas que conjectura a igualdade de oportunidades, como responsabilidade do Estado devendo integrá-la no sistema educativo. Em 1994, delinea-se a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais desencadeiam discussões mais acirradas sobre a inclusão e a participação social. Conforme a Declaração de Salamanca a inclusão e a participação “[...] são essenciais à dignidade humana e ao gozo do exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de

estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades” (UNESCO, 1994, p. 61).

O documento reafirma o compromisso de Educação para Todos, a dignidade humana e o gozo dos direitos humanos é objetivo da educação, buscam o desenvolvimento de estratégias e a equalização de oportunidades. Nesse processo, a Declaração de Salamanca fomentou discussões sobre a Educação Especial no Brasil, porém, apesar do “[...] amplo debate e instituição de leis para garantir a inclusão escolar não conseguiram, ainda, alterar significativamente a situação das minorias atípicas no país” (CARVALHO; MARTINS, 2012, p. 29). O fato explica-se pela mesma senda de um discurso vazio que não ultrapassa os limites do capitalismo.

Diante da proposta de universalização da educação, as discussões relativas à inclusão e à exclusão são inevitáveis, pois a alienação de grupos com características heterogêneas não deixou de ocorrer. Há uma hierarquia que opera na regulação e produção das desigualdades, oprimindo pessoas com distinções físicas, intelectuais, sociais, linguísticas que estruturam o modelo de educação escolar. Os escritos de Cláudia Pereira Dutra, Cláudia Maffin Griboski e Denise Oliveira Alves no texto “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008) indicam que a exclusão manifesta-se de diversas formas e apresenta características diferentes envolvendo segregação e integração pelo modelo de educação escolar, pressupondo preferências que naturalizam a falta de aprendizagem escolar (DUTRA; GRIBOSKI; ALVES; et al, 2008).

O lema Educação para todos sob a égide do sistema capitalista de produção não passa de um rótulo abstrato que não corresponde às condições concretas que geram a exclusão social, não apenas de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas de todos que não atendem às exigências de produção segundo moldes do sistema.

Apesar disso, Lopes e Marquezine (2012) enfatizam que a inclusão escolar, no Brasil, tem apresentado avanços expressivos nas pesquisas e nas ações, o fato vincula-se à necessidade de conhecer e integrar vários aspectos relativos à universalização da educação, de forma que o atendimento às novas demandas possa ocorrer. Demandas não tão recentes consideram que a segregação do conhecimento produzido pela humanidade vem de longa data sendo socializado em geral por interesses particulares em detrimento aos interesses humanos e sociais.

Na literatura científica, destaca-se “[...] forte liderança dos gestores, equipe colaborativa, adaptações curriculares, aproveitamento dos profissionais de apoio, intenso envolvimento da família e formação inicial e continuada de qualidade para os profissionais de magistério” (NUNES; WALTER; SHIRMER, 2012, p. 30). Por outro lado, Lopes e Marquezine (2012, p. 84) Indicam: “[...] dúvidas e indecisões ainda permeiam os meios educacionais”, pois os reais fatores do processo de inclusão/exclusão não são evidenciados. Os educadores, além de colocar em prática seus conhecimentos, precisam continuar os estudos, as pesquisa e as intervenções. A inclusão de pessoas com deficiência e sem deficiência nas escolas e demais instituições representa um desafio. Denotam exigências relacionadas às práticas escolares quando essas se estruturam pelo acesso ao conhecimento de cunho transformador. Desta forma, novas práticas precisam ser consolidadas rumo à educação inclusiva de fato, o que envolve disciplinas curriculares, e perpassa por várias áreas do conhecimento humano. No caso deste estudo, as discussões são desencadeadas mediante a disciplina de Arte, o que permite olhares diferenciados sobre a realidade na produção de sentidos, construindo lugares possíveis.

Apresentamos na próxima seção, apontamentos e proposições no conjunto da fundamentação desta pesquisa, incluindo o percurso metodológico. Procuramos evidenciar a necessidade da arte enquanto potencial de percepção e criação humana, ampliando espaços de luta em constante experiência de produção de significados, o que envolve o individual e o coletivo.

## 4 APONTAMENTOS E PROPOSIÇÕES

[...] o passado e o presente se fundem, e o presente é visto à luz da história. Aqui nos encontramos simultaneamente em dois planos: aquele que é, e aquele que foi. A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários (VIGOTSKI, 2007, p. 68).

Pelos estudos de Levi S. Vigotski na obra *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, escrita em 1931, e demais estudos, destacamos, nesta pesquisa, uma abordagem que admite a ação da natureza sobre o ser humano que “[...] por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VIGOTSKI, 2007, p. 62). Nesta perspectiva, os fenômenos são considerados como processo em movimento, o que permite a transformação de processos simples em processos complexos, desvelando as aparências de ações que, que embora históricas, são naturalizadas. Sendo assim, enfatizamos a dinamicidade histórica e social, considerando contradições que lhes são peculiares, contrárias às concepções estanques e fragmentadas da realidade.

Nesse processo, indicamos uma constante movimentação dos fatos que podem fortalecer relações dinâmicas respectivas ao fazer artístico como trabalho criador. As ações fossilizadas, aquelas entendidas como processos que esmaeceram ao longo do tempo, perderam sua aparência original, dificultam uma análise objetiva e revelam apenas a aparência externa. Nesse entorno, é necessário estabelecer relações entre estímulos externos e respostas internas, pois essas ligações são a base das formas superiores do comportamento humano.

A formação de um conceito não é um processo imutável e fossilizado, mas um processo criativo e dinâmico voltado para a solução de algum problema emergido das ações humanas. Na obra *Pensamento e linguagem*, originalmente escrita em 1934, Vigotski especifica: “[...] é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às

tendências determinantes” (2008, p. 72). De acordo com o estudioso, todas as funções são importantes, mas são insuficientes sem o uso do signo, que conduz as operações mentais em busca da solução de um problema. Nisto, entendemos que a formação de alguns conceitos não ocorre de maneira natural, mas precisa ser desencadeada. Nessa perspectiva, “Aprender a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo da formação de conceitos” (VIGOTSKI, 2008, p. 73 - 74).

Para Vigotski “[...] os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal” (VIGOTSKI, 2008, p. 108). O conhecimento sistemático transmitido pela escola confronta a mente com problemas diferentes aos que se vivencia de forma direta. Dessa maneira, “[...] o estudo dos conceitos científicos como tais tem importantes implicações para a educação e o aprendizado. Embora esses conceitos não sejam absorvidos já prontos, o ensino e aprendizagem desempenham um importante papel na sua aquisição” (VIGOTSKI, 2008, p. 108-109).

No processo de aquisição de conceitos científicos a consciência tem lugar central, entendendo consciência como tornar consciente algo que não é consciente, ou seja, ter consciência de se estar consciente, o que ocorre apenas no processo de interação social. A ação permite o domínio dos processos mentais, que por sua vez desenvolvidos, transpõem-se a outros conceitos e a outros campos de conhecimento. O conhecimento já existente é o ponto de partida para a formulação de novos conhecimentos. Dessa maneira, “A passagem para um novo tipo de percepção interior significa também a passagem para um novo tipo mais elevado de atividade interior, uma vez que uma nova forma de ver as coisas cria novas possibilidades de manipulá-las” (VIGOTSKI, 2008, p. 115).

Afirmamos com Vigotski que os significados construídos pela percepção implicam em generalização envolvendo as formas interiores da atividade: “[...] é no significado da palavra que pensamento e fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala” (VIGOTSKI, 2008, p. 5).

No campo da arte seu conhecimento se constitui por experiências significativas do sujeito, o significado da palavra em conjunto com o significado artístico, busca explicitar a potencialidade de ambas no que corresponde ao

desenvolvimento humano relativo à formação dos sentidos, em especial à sensibilidade estética. A ação pressupõe uma atitude generalizante, entendendo que a comunicação humana, verbal e não verbal, é possível devido à formação de uma realidade conceitualizada, o que evidencia a relação social e psíquica que a constitui.

O filósofo russo Mikahil Bakhtin (1895-1975) na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, escrita em 1929 (2004), afirma que a comunicação verbal é inseparável das demais formas de comunicação. Enfatiza ainda que todo signo é ideológico, como o emprego da perspectiva na arte, por exemplo, ou seja, reflete as estruturas sociais e comporta valores sociais contraditórios. Portanto, o contato com uma situação social determinada altera a significação. Em contrapartida, é de interesse da classe dominante que o signo permaneça estático de forma que seja aprisionado em definições sem significados. A palavra, incluindo o complexo da criação artística em sua ação comunicativa, indica mudança, é dinâmica, viva, exerce o papel de instrumento e material diante das lutas e relações sociais: “[...] toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade” (BAKHTIN, 2004, p. 31).

Por meio dessa concepção, um signo não é apenas parte de uma realidade, mas remete a outra realidade. Todo conteúdo se encarna materialmente no objeto artístico, em conteúdo e forma, compondo uma realidade objetiva que se projeta em experiência exterior, um fenômeno do mundo exterior. Para se compreender um signo são utilizados outros signos já conhecidos, a relação estabelece uma cadeia ininterrupta que se corporifica em novos signos. Nesse processo de afirmação da realidade, pela encarnação do símbolo, consiste a própria consciência individual. A consciência só se torna consciência no processo de interação social que é impregnada de conteúdo ideológico:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido



pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 2004, p. 36).

O filósofo russo supracitado define que a realidade objetiva dos signos sociais consiste na realidade dos fatos ideológicos. A existência do signo é a materialização da comunicação social, a comunicação é engendrada pela palavra que, de acordo com Bakhtin (2004, p. 36) “[...] é o modo mais puro e sensível de relação social”. A palavra é o primeiro meio da consciência individual.

Mas a palavra não substitui inteiramente outros signos ideológicos, alguns aspectos não podem ser descritos com palavras, por exemplo, uma imagem, uma música não se descreve apenas por palavras. Mas, embora os signos ideológicos não possam ser substituídos por palavras “[...] ao mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical” (BAKHTIN, 2004, p. 38).

Ao atribuímos um significado ao signo cultural, este se torna parte da consciência que se constitui verbalmente. Nesse sentido, nos atos de compreensão e interpretação a palavra se faz presente, mesmo nos aspectos ínfimos e transitórios, a palavra indica mudanças, torna-se um fator sensível das transformações sociais. Em cada época, no processo das relações sociais, grupos determinados produzem signos que lhes são correspondentes, atribuindo-lhes valores que incidem sobre seu conteúdo, esses valores tornam o signo vivo e móvel. Concebido desta maneira, o signo torna-se instrumento de luta no confronto junto aos valores sociais que ocorre de maneira dialética, da infraestrutura às superestruturas<sup>20</sup>.

Na medida em que deciframos os signos interiores percebemos que a ação mental é visível apenas por outros signos compreensíveis, nesse movimento não é possível distinguir a ação interior da ação exterior, ambas formam um amálgama que só podem ser percebidas em decorrência de uma situação social determinada. O signo não pode ser desvinculado da situação social sem que a sua natureza seja

---

<sup>20</sup> Com Bottomore (2001, p.27), especificamos de forma sucinta, que a infraestrutura e a superestrutura são termos utilizados por Marx e Engels “para apresentar a idéia de que a estrutura econômica da sociedade (a base ou infra-estrutura) condiciona a existência e as formas do ESTADO e da consciência social (a superestrutura)”. Os termos são utilizados por meio da obra *A ideologia alemã*, na qual os modos de produção e comércio são mencionados como a base do Estado e da consciência social. De acordo com tais apontamentos “qualquer conjunto particular de relações econômicas determina a existência de formas específicas de Estado e de consciência social que são adequadas ao funcionamento, e qualquer transformação na base econômica de uma sociedade leva a uma transformação da superestrutura” (p.27).

alterada, ou seja, a forma de um signo está ligada a uma situação concreta da realidade orientada socialmente.

Para Vigotski (2007), a essência do objeto não corresponde à sua forma externa, mas, sim, aos significados psíquicos e sociais a ele atribuídos, extrapola as aparências perceptíveis, subjetividades e objetividades que se mesclam e mostram a origem real dos fatos. Essas relações correspondem às funções psicológicas superiores que resultam da combinação entre instrumento e signo. O instrumento, orientado por ação externa, modifica a natureza, ou seja:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Entretanto, o signo “[...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna, dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*” (VIGOTSKI, 2007, p. 55). Nessa dinâmica, signo e instrumento estão intimamente ligados, o signo no controle do comportamento e o instrumento no controle da natureza, altera a própria natureza humana pela sua ação mediadora. Mas é preciso considerar que, ambos, signo e instrumento, mutuamente ligados não são os únicos fatores que orientam a atividade cognitiva.

No que se refere à arte, reiteramos sua ação mediadora entre o interno (psíquico/subjetivo) e o externo (social/objetivo). O objeto de arte corresponde ao amálgama entre o pensamento subjetivo e o objetivo, ação interna e externa, advindas de experiências individuais e coletivas. A ação mediadora é considerada a base das funções mentais complexas, permitindo ao indivíduo dominar suas próprias operações psicológicas.

Consideramos na assimilação dos conceitos especificados o processo de *objetivação* e de *subjetivação* que ocorre de forma contínua e crescente abrangendo diversas alternativas no decorrer do trabalho de criação artística. Em outros termos, destacamos duas ações ininterruptas como forma de comunicação humana: objetivar e subjetivar. Por meio de Vigotski (2008) afirmamos que a comunicação depende da produção de significados, da mesma forma que depende dos signos. Desta maneira, o pensamento não pode ser concebido fora da vida, dos desejos e

necessidades de cada pessoa que pensa. Caso o pensamento esteja dissociado da vida, ele será incapaz de promover mudanças, ou seja, sem práxis não há significação, e vice-versa.

Pressupomos que a abordagem metodológica entre o objetivar e o subjetivar implica um movimento de ida e vinda do objetivo ao subjetivo e vice-versa, permite a comunicação de experiências de forma ininterrupta, ou seja, a objetivação leva à subjetivação que leva a uma nova objetivação e subjetivação. Assim, há a transformação de processos simples em processos complexos. Nesse âmbito, a relação com a realidade constitui-se em movimento dinâmico e constante, o que potencializa a criação de diversas formas de conceber a realidade.

Dessa maneira, o ato de objetivar e subjetivar permite o acúmulo e a expansão em diferentes níveis de conhecimento, o que leva a ampliação das formas de se comunicar, consigo e com os outros. Metaforicamente, é como se uma e outra ação preparasse a terra para receber a semente. A ação subjetiva e objetiva é contínua e a cada novo ciclo, pode ocorrer saltos, rupturas e o aprofundamento do assunto discutido de forma que os conceitos sejam ampliados e avancem em níveis cognitivos superiores.

Entendemos que o subjetivar e o objetivar vinculam-se ao pensamento dialético e que a significação é afetada pelo conteúdo ideológico de uma situação social determinada. Propomos o subjetivar/objetivar por meio da palavra/imagem e do trabalho de criação artística. A objetivação abre-se à uma nova subjetivação e esta a uma nova objetivação de forma a não se perder o dinamismo dialético.

Consideramos ainda que a ação subjetiva e objetiva envolve o imaginário necessário à formação de estruturas de conceitos superiores, margeados pelo contato com a imagem e objetivado pelas escolhas compositivas tanto das palavras quanto dos elementos que constituem o trabalho de criação artística dos sujeitos, permitindo nova comunicação. Entendemos que é na situação imaginária que se pode agir na esfera cognitiva. Como descrito por Vigotski (2007), a reprodução da obra desperta questões internas demonstradas na objetivação, ou seja, o trabalho de criação artística é o amálgama entre o mundo externo e interno. Nesse propósito é possível perceber a imagem e comunica-la pela fala e pela ação de criar outra imagem por meio de relações individuais e coletivas que se estabeleceram. De acordo como o estudioso, o velho significado torna-se independente e se estrutura como condição para o novo.

Nessa perspectiva, consideramos que a leitura da imagem e depois a o trabalho de criação artística, realizadas na intervenção pedagógica dessa pesquisa não são ingênuas ou sem propósito, mas carrega a força, o potencial cognitivo da criação do novo, nova imagem a qual se atribui novos significados que se ampliam a cada experiência. Mediante Vigotski (2007), afirmamos que o contato com a arte exerce um papel de transição entre o pensamento e o significado a ela atribuído. Nesse movimento, a realidade é mudada em relação a estrutura perceptiva, o que nos leva a considerar que a percepção humana se desenvolve de maneira generalizada e não isolada.

Explicitamos ainda que, no momento em que a palavra é constituída ela se liga a uma imagem, a algo concreto. Vigotski na obra *Psicologia pedagógica*, escrita originalmente em 1924 e publicada pela primeira vez em 1926, argumenta que aos poucos, no decorrer do desenvolvimento “[...] da linguagem, a imagem morre e a palavra conserva apenas o sentido e o som. A morte da imagem deve-se ao fato de que a palavra é empregada em relação bem mais amplas do que aquelas que foram a causa de seu surgimento” (2004, p. 232). Nesse ínterim, o pensamento recalca a imagem, toma-a para si.

Ao operarmos com o significado dos objetos há a ocorrência do pensamento abstrato, a significação das ações, no trabalho de criação artística por meio das escolhas conscientes. Diante das pesquisas de Vigotski (2007), afirmamos que ocorre, nesta situação, um movimento no campo do significado, subordinando objetos e ações reais. O campo do significado é predominante e domina o campo perceptivo imediato. Esse movimento acontece no campo abstrato, mas é situacional e concreto: “Em outras palavras, surge no campo do significado, mas a ação dentro dele ocorre assim como na realidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 120).

No comportamento cotidiano a ação domina o significado; no contato com a imagem ocorre o contrário, a ação está subordinada ao significado. A imagem se revela como um jogo, envolta em cores, formas, significados e ações correspondentes ao imaginário. Entendida assim, a imagem, como o brinquedo para Vigotski, “[...] cria uma zona de desenvolvimento proximal” (2007, p. 122), fornecendo uma ampla estrutura para a constituição da necessidade e da consciência: “[...] a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (p. 124).

Fundamentada nesses estudos, propomos, neste estudo, a abordagem do signo em processo de significação, objetivados pela palavra, pelo conhecimento sistematizado e pelo trabalho de criação artística. Segundo apontamentos de Bakhtin (2004) o psiquismo humano se apresenta em termos de significação não se restringindo à pura atividade mental. Da mesma forma a palavra/imagem sem significação se perde reduzindo-se à sua realidade física. Conforme o filósofo a palavra se faz pela sua significação, assim como a atividade psíquica, perde sua substância interior sem significação. Cabe, portanto, pontuar:

A significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável. A significação é a função do signo; eis porque é impossível representar a significação (enquanto propriedade puramente relacional, funcional) à parte do signo, como algo independente, particular [...] O signo é uma unidade material discreta, mas a significação não é uma coisa e não pode ser isolada do signo como se fosse uma realidade independente, tendo uma existência à parte do signo (BAKHTIN, 2004, p. 52).

A atividade psíquica é exteriorizada por meio do signo, nessa relação a função expressiva, comunicativa não deve ser separada da atividade psíquica interior. Como caracteriza Bakhtin é preciso “[...] considerar que o organismo humano não pertence a um meio natural abstrato, mas faz parte integrante de um meio social específico” (2010, p. 54).

Vigotski (2008) ressalta que na infância nossa inteligência é prática, o desenvolvimento da fala e do pensamento é distinto, mas é o encontro entre eles que possibilita a fala. Nesse processo, a linguagem é entendida como meio de interação social que permite acessar diferentes modos de pensar e agir. Consideramos que a cultura elaborada constitui-se de diferentes linguagens como a própria língua, a arte, a matemática, incluindo costumes, sentimentos e tradições, inerentes a cada época. O conhecimento, a cultura são instrumentos do intelecto que nos diferenciam dos animais, a fala é ponto culminante do desenvolvimento do pensamento humano.

Nessa ação, especificamos que a linguagem, conjunto de signos historicamente construído, possibilita pensamentos superiores e complexos, transformando-se em sentimentos que são sociais. Dessa maneira, a função

comunicativa e cognitiva da linguagem é, em estágios superiores, a base de uma nova forma de atividades humanas.

Destacamos ainda, que a fala e a ação, no caso desta pesquisa a ação artística, constituem a dinâmica do processo do desenvolvimento humano. A fala, assim como a arte, em seu desenvolvimento passa pela fase da *rotulação* e apresenta uma ação *sintetizadora*. Na rotulação ocorre o isolamento de elementos individuais o que ocorre pela percepção do mundo, pela soma do olhar e da fala. Vigotski acentua: “Nesse processo a percepção natural passa a um processo complexo de mediação em que a fala é parte essencial do desenvolvimento cognitivo” (2007, p. 23). Já a ação sintetizadora é instrumental e apresenta formas mais complexas da percepção cognitiva.

Como descrito por Vigotski (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim como o processo de criação, não ocorre de forma natural, mas resulta de um processo dialético entre o psíquico e o social, considerando o que é biologicamente dado e o que é culturalmente adquirido. Nisto ocorre, um processo de representação direta e um processo de simbolização mediada. No processo de representação direta a figura corresponde à palavra:

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a *percepção visual é integral*. A fala, por outro lado, requer um processamento sequencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, *tornando a fala essencialmente analítica* (VIGOTSKI, 2007, p. 23, grifo do autor).

Ressaltamos que linguagem e percepção estão ligadas, pois, mesmo que não se emita nenhum som, a linguagem se faz presente no resultado: “A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância” (VIGOTSKI, 2007, p. 24). Um problema que antes era resolvido de forma impulsiva passa a ser resolvido por conexões estabelecidas internamente, envolvendo o estímulo e o signo, sendo as respostas estruturadas de forma mais complexa.

A percepção humana se manifesta em idade precoce e a percepção de objetos reais só ocorre aos humanos, sendo inexistente aos outros animais. Nesse aspecto, o mundo não é visto apenas em suas formas e cores, mas envolve sentidos e significados a ele atribuídos, o mundo é visto por categorizações e não de forma isolada da realidade histórica e social. Conforme Vigotski “Este desenvolvimento representa uma ruptura fundamental na história natural do comportamento e inicia a transição do comportamento primitivo dos animais para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos” (2007, p. 27).

No percurso das atividades humanas intelectuais geramos necessidades que corresponde a uma atividade voluntária, um produto histórico e cultural. Para Vigotski “Há razões para acreditar-se que a atividade voluntária, mais que o intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos” (2007, p. 30). Nisto reside uma liberdade extraordinária não caracterizada nos demais animais.

Entre as ações e as representações, destacamos que a fala apresenta dois estágios: no primeiro acompanha as ações, no segundo, aos poucos, a fala precede a ação, por exemplo: no primeiro estágio as crianças dão nome ao desenho depois de realiza-lo, no segundo, decide antes o que irá desenhar, a ação é planejada pela fala. Mas como ocorre a elaboração da linguagem?

A elaboração da linguagem é possível pelo processo de internalização da cultura, na relação entre as pessoas passada de geração em geração. Para Vigotski “A história do processo de *internalização da fala social* é também a história da socialização do intelecto prático das crianças” (2007, p. 16, grifo do autor). Essa internalização é possível pela relação entre os sujeitos. Na atividade artística, ocorre também uma elaboração interna, subjetiva, de uma operação externa, objetiva, o objeto artístico é o amálgama dessas duas instâncias perceptivas, projetam-se no campo do simbólico. Nessa perspectiva: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

A fala é essencial para o desenvolvimento humano, pois por meio desta passa à percepção verbalizada, que corresponde às formas mais complexas da percepção cognitiva, dadas as tendências opostas dos processos de percepção

visual e da linguagem, ou seja, o comportamento humano complexo constitui uma unidade dialética entre a inteligência prática e o uso dos signos.

Nesse processo, a internalização é diferenciada, de acordo com as experiências de cada pessoa. Entendido assim, não há ação efetiva sobre o outro com o intuito de mudá-lo, cada um estabelece relações diferenciadas que irão modificar as reações conforme contato estabelecido com o mundo. Nesta afirmação, é preciso considerar:

[...] da luta que se desenvolve no interior do organismo e nunca permite que se calcule e se liberte de antemão o comportamento do homem, que nunca se manifesta senão no desfecho dessa luta. O meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo (VIGOTSKI, 2004, p. 71).

O contexto educacional é importante no desenvolvimento humano, pois é na escola que, por excelência, tem-se o contato com a cultura elaborada ao longo do tempo e o papel do professor como organizador do meio, o que possibilita experiências de significação do/no mundo, e fundamenta: "[...] a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio" (VIGOTSKI, 2004, p. 67). A mediação é um aspecto indireto das operações psicológicas superiores e não resultam de lógica pura, não ocorrem subitamente, requerem experiências para se desenvolverem, não são inatas e naturais.

Vigotski (2007) considera dois níveis de desenvolvimento: real e a zona de desenvolvimento proximal. Para este psicólogo a relação entre o processo de ensino e aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal, ou seja, pela capacidade de resolver problemas com o auxílio de uma pessoa mais experiente. A ZDP corresponde não ao que a pessoa é capaz de resolver sozinha, mas ao que conseguem realizar com a participação de outros, o aprendizado volta-se para as potencialidades do sujeito, não às deficiências como é de costume do âmbito escolar:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de



outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

As aprendizagens que ocorrem na ZDP são propulsoras de desenvolvimento e envolvem a interação e a mediação. O professor atua sobre a ZDP, zona indicada como essencial no aprendizado, o aprendizado acontece quando interagimos com os outros, em nossas relações. Com a internalização do conhecimento pelo processo de ensino e aprendizagem, passamos de um nível de conhecimento a outro mais elevado. Por conseguinte, as funções psicológicas culturalmente organizadas correspondentes às ações humanas e dependem do aprendizado.

A ZDP explicita dois níveis de conhecimento, que revelam um estágio embrionário; e como alega Vigotski (2007), uma vez alcançada a aprendizagem, cria-se uma nova ZDP, mais complexa que a anterior. Porém, é importante lembrar que aprendizagem e desenvolvimento não ocorrem ao mesmo tempo, mas justapõem-se, estabelecem relações.

Várias questões estão envolvidas na elaboração da ZDP, entre elas a experiência emocional que irá influenciar a escolha de experiências com o meio, quando a ação com o meio e a maturidade emocional se completa. O meio se transforma de acordo com a pessoa, cada um se relaciona de forma diversa, pois têm diferentes experiências em diferentes fases da vida. As experiências permitem avançar a um novo ponto e este a outro, constituindo-se estágios de um mesmo processo que é histórico e cada vez mais complexo.

Nesse aspecto, o papel do professor é organizar o meio social educativo, regular e orientar a interação do educando que consiste em uma experiência singular. Ademais, pelo ponto de vista científico, “[...] não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência” (VIGOTSKI, 2004, p. 63).

Para Vigotski: “O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (2004, p. 65). Dessa maneira, educa-se ao mudar o meio. O meio educativo não consiste em qualquer meio, mas “[...] o melhor educador é aquele meio que foi destinado como espaço da futura atividade do educando” (VIGOTSKI, 2004, p. 67). É

necessário considerar que um meio artificialmente organizado difere da realidade concreta, não sendo aceitável que o processo educacional se conforme as intempéries da vida. Alguns elementos da vida são extremamente nocivos ao educando e que não há como calcular quais deles serão assimilados, rejeitamos o princípio espontâneo do processo educacional, aferindo uma organização racional desse meio.

O posicionamento revela uma natureza educacional agressiva ao meio, pois o transforma em natureza humana. No meio educacional organizado o educando tem um papel ativo, como força da natureza que a ela se opõe: “O meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo” (VIGOTSKI, 2004, p. 71). O próprio corpo é parte do meio social, o meio opera como agente de novas reações do organismo, esta relação é sempre uma experiência social, um conjunto de relações humanas.

Nessa perspectiva, a relação professor-educando-meio é algo ativo, irregular e tempestuoso:

[...] é uma luta sumamente complexa, na qual se lançam inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo lento e evolutivo mas um processo movido a saltos, revolucionários de embates contínuos entre o homem e o mundo (VIGOTSKI, 2004, p. 73).

O sentido concreto da educação demonstra o estabelecimento de novas respostas, sem pensar a quem se educa e/ou estabelecer regras sobre quem pode ou não ser educado. Outro aspecto a ser considerado é que o pensamento que permite novas respostas e quebra de paradigmas evidencia-se pelas dificuldades: “Onde tudo flui levemente, sem nenhum obstáculo, ainda não existe motivo para o surgimento do pensamento, que surge onde o comportamento esbarra em um obstáculo” (VIGOTSKI, 2004, p. 236).

Na interação com o outro e com o meio percebemos e conhecemos a nós mesmos, posicionamo-nos no lugar dele, o que caracteriza o sentimento de empatia. Ao considerarmos as pessoas como seres de relações, explicitamos que a linguagem é um recurso de comunicação de tais relações e é por meio dela que adquirimos novos conhecimentos, daí sua importância. Ao destacarmos as diversas

formas de linguagem, reforçamos que estas fortalecem o desenvolvimento humano pela comunicação, estamos rodeados por essas possibilidades, o que amplia a capacidade de cognição e a afetividade, desde que sejam articuladas. Somos seres sociais, e nesse sentido, as emoções são sociais, nesse caso, necessária a interação com o outro que pode ser contatado pela capacidade de comunicação humana, vinculada à fala e/ou por intermédio da obra artística, pela emoção estética.

A obra de arte não existe para entreter a visão e audição. O essencial de uma obra é justamente o que não se vê e não se ouve. O quadro não é apenas uma figura projetada; mas, representa relações humanas, a imagem passa ao psiquismo do receptor. Nesse panorama, linhas, manchas, cores, formas são interpretadas como paisagens, figuras humanas, arranjamos a imagem de forma a percebê-la como parte integrante de nós mesmos, um sentimento de empatia, “[...] essa complexa atividade da empatia consiste num reatamento de uma série de reações internas, da sua coordenação vinculada e em certa elaboração criadora do objeto” (VIGOTSKI, 2004, p. 334).

Vigotski (1999), em seus estudos sobre a arte, salienta que esta é uma forma de articulação afetiva e cognitiva do desenvolvimento humano. Como exemplo, aponta a origem da música e da poesia no trabalho coletivo, utilizada como forma de livrar-se da tensão e do cansaço. A arte é capaz de aliviar tensões e angústias e organizar os sentidos: "A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência" (VIGOTSKI, 1999, p. 310).

O conhecimento em arte, seus significados e funções foram elaborados socialmente, o objeto artístico é, portanto, histórico, bem como, os sentimentos que trazem em si a cultura de cada época. A arte para Vigotski traz no início um sentimento individual, mas “[...] através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se. [...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos" (1999, p. 308).

Os estímulos do meio são muitos, não conseguimos processá-los todos, isso de forma cognitiva. Os estímulos não processados permanecem em nós, sendo necessário dar vazão a eles. A arte é um instrumento de vazão desses estímulos não elaborados, exigindo a participação da afetividade. Portanto, cognição e afetividade são articuladas pela arte, é um fator de equilíbrio entre a pessoa e o meio.

Ao fazer ou apreciar arte suscitamos sentimentos que superam os sentimentos comuns, resolvendo problemas de ordem emocional, paixão, raiva, medo, solidão: “[...] a arte parte de determinados sentimentos vitais mas realiza certa elaboração desses sentimentos [...] que consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções” (VIGOTSKI, 1999, p. 309).

A arte rompe o equilíbrio interno, é um “[...] um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade” (VIGOTSKI, 1999, p. 315 - 316). A relação estabelecida pela arte é, portanto, dinâmica e em si mesma provoca mediação junto ao sujeito. Assim, como forma de compreender e perceber a arte é preciso ter claro as contradições existentes no mundo, seus sentidos e significados.

Nessa dinâmica, entendemos que a vivência estética não é passiva, é preciso posicionar-se diante do objeto artístico. A obra é de difícil acesso e de difícil percepção: “[...] uma obra de arte não é percebida estando o organismo em completa passividade e não só pelos ouvidos e olhos mas através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro impulso, o impulso básico” (VIGOTSKI, 2004, p. 332).

Vigotski (2007) destaca que a percepção engendra-se pela linguagem, segundo tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem verbal. A arte amplia, modifica nossa percepção e concepção de mundo de modo a unificar fatos dispersos: “[...] qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2004, p. 342). Nisso, entendemos que a arte ao transfigurar a realidade, não o faz apenas no campo do imaginário, mas abrange o campo real dos objetos e circunstâncias.

#### **4.1 Caminhos e percursos metodológicos**

Elaboramos uma metodologia de abordagem bibliográfica e de empírica, amparada no Materialismo Histórico Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria Histórico-Crítica. Propomos como procedimento metodológico a leitura, o conhecimento e a produção artística, e efetuamos a análise da produção pelas

categorias: imediato, mediação e mediado, incluindo seus desdobramentos. A deficiência intelectual, nesse caso, desdobra-se não em limitações, mas em infinitas possibilidades de criação e em formas significativas comunicadas, o que configura o acesso ao conhecimento sistematizado e novas formas de relação com o mundo.

Nessa perspectiva, justificamos esta tese pela ação mediadora, o que contribui com o desenvolvimento de estratégias metodológicas envolvendo o Ensino de Arte, direcionado a pessoas com deficiência intelectual. A sensibilidade estética implica no conhecimento intuitivo e na percepção do mundo exterior, a arte é uma forma poderosa de comunicação e expressão humana.

Ao delinear os caminhos desse estudo, consideramos orientações de Nerli Nonato Ribeiro Mori no livro *Metodologia de pesquisa*, publicado em 2011, que aponta o trabalho de pesquisa como atividade básica da ciência, no sentido de compreensão da realidade. A pesquisa, ao apresentar um caráter dialético, demonstra que a realidade não se esgota em respostas definitivas, mas pode ser superada, discutida, constituindo-se um processo histórico.

Lígia Maria Martins no texto “As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa”, apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2006, salienta que o materialismo histórico dispensa abordagens qualitativas, em face da consistência científica na epistemologia materialista histórico dialética: “O materialismo dialético se apresenta em seu pensamento, como possibilidade para a compreensão da realidade resultante do metabolismo homem-natureza produzido pela atividade humana em sua complexidade e movimento” (MARTINS, 2006, p. 14).

Em síntese, o procedimento metodológico parte da aparência, do imediato, passa pelas mediações abstratas e retorna ao concreto, à complexidade do real possível pela abstração do pensamento, o mediato. A prática social é a referência na produção do conhecimento, caracterizada pelo princípio da unidade e pela luta dos contrários, o que corresponde à objetividade subjetivada e à subjetividade objetivada, perfazendo a realidade histórica e social. Os fenômenos são percebidos de imediato, como projeção primária na consciência. A essência, pelo contrário, revela-se pelo desvelar de suas mediações e contradições que lhes são fundamentais. O subjetivo e o objetivo são incorporados por superação, sendo opostos indissociáveis: “[...] o que determina saber o *objetivo como subjetivo*, o

*externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo*” (MARTINS, 2006, p. 9, grifos da autora).

Por conseguinte, o conhecimento se firma na superação da aparência pela essência, articulação que envolve forma e conteúdo. Ora, para descobrir a essência oculta do objeto para superar sua aparência, faz-se necessário transpor suas aparências primárias e de senso comum, o imediato sensível, rumo às múltiplas determinações do ser social em face do real concreto: “Assim sendo, não nos pode bastar apenas o que é *visível aos olhos*, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a *visibilidade da máxima inteligência* dos homens” (MARTINS, 2006, p. 10, grifos da autora).

Justificamos que na análise de fundamentos teóricos e conceituais, corremos o risco de arbitrariedades na interpretação. Entretanto, o pautar-se em fundamentos no Materialismo Histórico Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria Histórico-Crítica, indica um posicionamento ético e político que não acalenta neutralidades.

Ao especificarmos em linhas gerais o percurso metodológico, elucidamos que antes de iniciarmos a pesquisa junto ao grupo de pessoas com deficiência intelectual, encaminhamos o projeto para a Comissão Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O projeto foi protocolado sob o número 056809/2014, submetido em 01/07/2014. O projeto foi recebido para análise ética no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), UEM, em 09/07/2014, obtendo parecer favorável e aprovado em 06/09/2014.

Os pais e responsáveis legais dos sujeitos da pesquisa foram informados sobre a realização da pesquisa e seus procedimentos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelos mesmos, de acordo com normas do Comitê de Ética da UEM.

Na constituição de um espaço de atuação, e na busca de práticas desenvolvidas por meio do estudo, da pesquisa e da intervenção, procuramos o Projeto de Extensão na UEM, processo número 0434/1995, denominado *Atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais*, existente desde 1995. O projeto está vinculado à Diretoria de Extensão (DEX), ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e ao curso de Graduação em Pedagogia da UEM. O projeto atende pessoas do Município de Maringá e região com idades diferenciadas,

oriundas de diversos contextos, alguns estão matriculados no ensino regular, outros na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), outros não frequentam instituições escolares, salvo a participação nesse projeto de extensão. Os integrantes do referido projeto de extensão são pessoas com deficiência intelectual, associados em consequência de diversos fatores, como Síndrome de Down, por exemplo.

O objetivo geral do projeto é oferecer um espaço às pessoas com deficiência intelectual, fomentar o desenvolvimento de potencialidades humanas, independentemente das limitações apresentadas. Pretende-se oferecer a vivência de situações que envolvem níveis afetivo, linguístico, intelectual, motor, entre outros, promovendo formas de integração em grupos sociais mais amplos. Nesse propósito, são ofertadas diversas atividades, denominadas no projeto de *ateliers*: informática, jogos matemáticos, música, atividade motora, artes plásticas e linguagem. As atividades são orientadas por professores e estagiárias de diferentes departamentos da UEM.

Nesse grupo, já foram realizadas outras pesquisas, entre elas: *Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual* de Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar (2016); *Mediação cultural e o papel do professor: as contribuições de Reuven Feuerstein junto a alunos com necessidades especiais* de Áurea Goulart (1999), entre outras.

Nesse percurso, consideramos que a experiência singular é um agente privilegiado de formação de novas percepções e reações e constitui a base do trabalho pedagógico. As reações adquiridas são determinadas pela estrutura do meio em que a pessoa cresce e se desenvolve. “Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não” (VIGOTSKI, 2004, p. 63). Nesse intuito, não criamos um caminho fácil para a assimilação do conhecimento, nem sanamos todas as necessidades para o encaminhamento no decorrer dos encontros realizados. Pelo contrário, fomentamos novas combinações de ideias. Com isso, multiplicamos as possibilidades de combinações produzidas por reações humanas que, conforme Vigotski (2004) caracteriza o trabalho criador que unifica o momento de organização prévia da experiência ao momento de sua execução.

A participação do grupo desta pesquisa ocorreu pela mediação que, de acordo com Vigotski (2007), corresponde aos comportamentos superiores do ser humano, em como este se modifica, pela ação diante de uma situação apresentada

e em como responde a esse estímulo. Nessa dinâmica, procuramos possíveis respostas e questionamentos à problemática desta pesquisa: como se constitui a produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual cogitando a autoprodução humana e a superação de si mesmo?

Inicialmente houve uma reunião entre a pesquisadora, a coordenação e as estagiárias do projeto, o que possibilitou um melhor planejamento dos encontros. Na ocasião, foi possível observar a rotina do grupo: horário de início e término das atividades; horário de intervalo; organização dos materiais, entre outras questões.

Ocorreram ao todo 16 encontros, no período de agosto a novembro de 2014. Os primeiros sete encontros foram utilizados para conhecer o grupo de aproximadamente 14 pessoas, integrantes das atividades desenvolvidas pelos responsáveis do projeto de extensão, o que envolveu: apresentação da pesquisadora; apresentação dos integrantes à pesquisadora; apresentação do propósito da pesquisa aos integrantes; observação do desenvolvimento das atividades do projeto de extensão; observação do espaço. No decorrer desses primeiros encontros destacaram-se dois obstáculos: a dimensão da sala e, a frequência irregular dos integrantes do grupo de extensão.

A sala pequena, aproximadamente 4x3m, não era destinada especificamente aos trabalhos de arte, mas, atendia a vários propósitos, como o projeto de extensão no período vespertino e aulas de apoio pedagógico no período matutino. Cartazes e materiais de suporte pedagógico estavam fixados na parede, como o quadro de giz e o alfabeto. As carteiras eram organizadas em uma mesa no centro, e, dois armários de aço guardavam os materiais e instrumentos utilizados: lápis, borracha, papéis, cadernos, régua, entre outros. Pelas condições concretas apresentadas, a dimensão da sala mostrou-se como fator limitante no desenvolvimento da pesquisa, pois os materiais e suportes a serem utilizados, demandavam mais espaço pelas dimensões diferenciadas.

Foi decidido pela divisão do grupo, um, destinado ao trabalho de pesquisa e outro, ao desenvolvimento das atividades que já ocorriam junto às estagiárias. Uma sala ao lado, utilizada para guardar materiais, foi adaptada para os encontros da pesquisa. Embora fosse pequena, praticamente a mesma dimensão da outra, o número menor de integrantes para o grupo de pesquisa, possibilitou a organização de um espaço mais adequado. A sala foi destinada aos trabalhos exclusivos da pesquisa, o que permitiu a organização de um ambiente diferenciado. Materiais



foram dispostos: papéis de diversos tipos e gramaturas, lápis para desenho, borracha, cola, tesoura, lápis de cor, tintas, pincéis, catálogos e livros com reproduções de obras de arte, e, posteriormente as produções artísticas produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

Em relação à frequência irregular, informamos que, aqueles que optassem pela participação do grupo de pesquisa, deveriam se comprometer com a participação nos encontros. Em vista disso, três pessoas manifestaram interesse.

As propostas destinadas aos sujeitos da pesquisa foram organizadas em 9 encontros, sendo um por semana, com a duração de 3h cada, totalizando 27h de trabalho. Para os registros da pesquisa os integrantes tiveram seus nomes alterados como forma de preservar sua identidade, sendo especificados por duas consoantes, como segue: PY, MR, JL. No Quadro 1 registramos a frequência dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 1. Frequência dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Encontros								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PY	X	X	X	X	X	X	X	X	X*
MR	X	X	X	X	X	X	X	X	X
JL	X	X	X	-	X*	X*	X	X	X

\* Ausência parcial.

Fonte: Tania Regina Rossetto, 2017.

De acordo com o Quadro 1, MR participou de todos os encontros, PY participou de todos os encontros, ausentou-se parcialmente no nono encontro, JL participou de seis encontros, ausentou-se parcialmente no quinto e no sexto encontro e totalmente no quarto encontro.

Destacados os sujeitos da pesquisa especificamos algumas características, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Características dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Sexo
PY	Acima de 18 anos	F
MR	Acima de 18 anos	F
JL	Acima de 18 anos	M

Fonte: Tania Regina Rossetto, 2017.

A proposta 1 e a proposta 2 foram desenvolvidas para apresentar os materiais e instrumentos de trabalho e para definição do tema das demais propostas. O tema inicial foi natureza morta, mas no contato com o grupo, optou-se pelo tema retrato, considerando a identificação dos sujeitos com a imagem de pessoas e fotografias deles mesmos, tiradas pela câmera do celular.

No Quadro 3 explicitamos o planejamento das propostas de produção:

Quadro 3. Planejamento das propostas de produção.

Produções	Conteúdos	Imagens	Objetivos*
Proposta 1	Linha; cor; forma orgânica; forma geométrica; abstrato; bidimensional; Expressionismo; Abstracionismo.	<i>Noite Estrelada</i> de Vincent Van Gogh.  <i>Composição em vermelho, amarelo e azul</i> de Piet Mondrian.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar de forma simbólica a percepção dos sentidos.</li> <li>- Atribuir significados aos objetos de arte pela vivência do processo de criação.</li> <li>- Entender a forma da arte como experiência social significada.</li> <li>- Superar o conceito de arte como algo intuitivo voltado à inspiração espontânea de pessoas talentosas.</li> </ul>
Proposta 2	Linha; cor; forma; bidimensional; desenho; pintura; figurativo; natureza morta; Pós-Impressionismo.	<i>Natureza-morta com cortina e jarra</i> de Paul Cézanne.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Superar a mera reprodução da natureza, da arte como cópia da vida.</li> <li>- Perceber que o estético não é inerente ao objeto, mas se constitui nas relações sociais que o afasta da forma utilitária.</li> </ul>
Proposta 3	Linha; cor; forma; bidimensional; desenho; pintura; figurativo; Surrealismo.	<i>Espelho falso</i> de René Magritte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceber os objetos de arte como representações de anseios de uma situação histórica em particular.</li> <li>- Elaborar uma nova realidade pelo objeto de arte considerando a ação do campo simbólico sobre o real concreto.</li> </ul>
Proposta 4	Linha; cor; forma; bidimensional; desenho; pintura; figurativo; Pop Art.	<i>Os lábios de Marilyn Monroe</i> de Andy Warhol.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter acesso às produções artísticas que permitam a objetivação do gênero humano.</li> <li>- Atribuir significados à existência no mundo por meio da produção artística.</li> </ul>
Proposta 5	Linha; cor; forma; bidimensional; recorte; colagem; desenho;	<i>Rosto de Mae West podendo ser utilizado como apartamento surrealista</i> de Salvador Dalí.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribuir significados aos objetos de forma intencional, considerando alternativas escolhidas ou descartadas.</li> <li>- Distinguir um objeto de arte dos demais objetos.</li> </ul>

	pintura; figurativo; Surrealismo.		- Perceber que a beleza não é algo externo e aparente, mas algo relativo ao significado que se atribui à forma.
Proposta 6	Linha; cor; forma; bidimensional; desenho; pintura; figurativo; autorretrato; Expressionismo.	<i>Autorretrato</i> de Vincent Van Gogh.	- Superar regras e fórmulas pela consciência da humanidade estabelecendo um mundo humano. - Produzir o objeto de arte como algo concreto e real com projeção na realidade. - Conceber a arte como
Proposta 7	Linha; cor; forma; bidimensional; desenho; pintura; monotipia; figurativo; Expressionismo.	<i>O grito</i> de Edvard Munch.	representação de si mesmo e do gênero humano. - Articular o mundo interior e o mundo exterior, o natural e o social, o subjetivo e o objetivo como forma de se comunicar com o mundo. - Superar gostos pessoais que legitimam diferenças sociais como naturais.
Proposta 8	Linha; cor; forma; bidimensional; desenho; pintura; figurativo; recorte colagem; Cubismo.	<i>Garota no espelho</i> de Pablo Picasso.	- Desencadear a necessidade da arte pelo acesso e sua produção. - Formar os sentidos humanos em especial os sentidos estéticos. - Estabelecer diálogos que vão além da mera narrativa do que se vê na imagem.
Proposta 9	Linha; cor; forma; bidimensional; desenho; pintura; figurativo; Fauvismo.	<i>Madame Matisse</i> de Henri Matisse.	- Perceber que a produção artística é algo consciente e intencional representado pela intuição e sentimentos.

\* Os objetivos formam um conjunto de ações que permeiam todos os encontros.

Fonte: Tania Regina Rossetto, 2017.

Com o planejamento das propostas de produção, destacamos os demais procedimentos metodológicos delineados no decorrer do processo.

Quadro 4. Procedimentos metodológicos delineados no decorrer do processo.

Registros dos dados de campo	Os registros dos encontros foram realizados por meio de anotações em diário de campo, filmagem, gravação e captura de imagens por fotografia digital. Nos registros temos consciência que o posicionamento do pesquisador direciona o que é anotado e ou descartado, o que, segundo nosso entendimento, não diminui a ocasião, apenas capta o que se considera essencial diante dos objetivos e dos posicionamentos tomados no decorrer da pesquisa.
Escolha das obras de arte	As imagens das obras de arte utilizadas como referência no decorrer dos encontros não buscaram o sentido de ordem e harmonia, próprios

	<p>da concepção academicista da arte. Mas, interessou-nos captar o dissonante, o irregular, as deformações e as inquietações presentes em figuras e ações ambíguas e pouco agradáveis. Proposta que rompe com a ideia de arte como cópia da realidade: Surrealismo, Pop Art, Pós-Impressionismo, Expressionismo, Cubismo, Fauvismo.</p> <p>A escolha das imagens das obras de arte apresentadas em cada encontro foi realizada mediante um tema central: o retrato. O intuito foi selecionar imagens de obras que pudessem problematizar ações cotidianas dos sujeitos, o que objetiva o olhar além da aparência imediata.</p>
O tema retrato	<p>O retrato é um dos gêneros da pintura. Como pontua Lichtenstein (2006) diversos gêneros da pintura já existiam desde a Antiguidade, mas tal divisão deixou de existir com a era cristã que apresentou uma pintura narrativa e icônica requisitando pela representação de uma história a oração e a meditação. Os gêneros ganham força novamente a partir dos séculos XIV e XV e XVI entre eles o retrato, a natureza-morta, a paisagem. De acordo com a autora supracitada, muitos pintores se tornaram especialistas em um determinado gênero, conforme os lugares e sua história. Esta divisão da pintura por gênero se enfraquece no decorrer do século XIX e praticamente se encerra no século XX sendo decretada a igualdade de todos os temas, substituindo o termo gênero.</p>
Leitura de imagem	<p>Como caracteriza Schlichta (2009, p. 60) “[...] a leitura de imagens é uma das principais práticas no âmbito do ensino de artes visuais, pois enriquece a compreensão que os alunos têm de si mesmos e do mundo e, concomitantemente, a sua experiência [...] trata-se de uma maneira especificamente humana não só de assimilar, mas, sobretudo, de produzir representações fundamentadas na história humana e social”.</p> <p>Nesse sentido, cada uma das propostas de produção artística, desenvolvida ao longo dos encontros, foi apresentada ao grupo de pesquisa por meio da reprodução e projeção de imagens de obras de arte, propiciando momentos de mediação para compreendê-la, o que requisita consciência da obra enquanto objeto de arte.</p> <p>Pela leitura de imagens solicita-se a ação criadora, que envolve o conhecimento teórico e a criação de novas formas pela referência objetiva da imagem em conjunto com a subjetividade de cada um.</p>
Materiais e instrumentos	<p>Tinta acrílica branca; cola branca; água; pigmento líquido nas cores preto, azul, vermelho e amarelo; pincéis de cerdas chatas de várias numerações; pano macio; pote plástico para água utilizada na limpeza dos pincéis; potes plásticos com tampa para armazenar as tintas; jornais para forrar as carteiras; lápis grafite para os desenhos; borracha; fita adesiva; suportes para pintura: papel sulfite e papel cartão de várias gramaturas e medidas; imagens de obras de arte, máquina fotográfica, caderno.</p>
Técnicas e suportes	<p>Técnicas: desenho, pintura acrílica, monotipia; mista; recorte e colagem. Suportes: papel sulfite A4; papel cartão A2; papel kraft A1; vidro.</p>
Produção artística	<p>A produção artística configura um olhar interno que é exteriorizado e nesse movimento de aproximação e afastamento, estão em jogo não apenas questões pessoais, mas psicossociais. O objetivo das propostas de criação artísticas aqui explicitadas remete aos apontamentos de Schlichta (2009, p. 76), no sentido de:</p> <p style="text-align: right;">[...] compreender a arte como uma construção</p>

	<p>histórica, uma linguagem, um meio de expressão e representação; compreender que um objeto artístico, diferentemente de outros objetos que cumprem uma função mediata, prática, material, cumpre uma finalidade espiritual de expressão e afirmação do homem; por último, que um objeto artístico só é compreendido com base no contexto em que se insere.</p> <p>As imagens produzidas pelos sujeitos da pesquisa, não tiveram a pretensão de classificação ou diagnóstico, mas de necessidade e capacidade humana na busca de comunicação com seus pares, compondo elementos do mundo inteligível e do mundo sensível, do individual e do coletivo, do dizível e do visível. Destacamos a formação dos sentidos humanos, a sensibilidade estética, pelo sentido oculto da realidade e pela produção de significados possíveis pela arte como trabalho criador.</p> <p>Ao operarmos com o significado dos objetos permitimos o pensamento abstrato, a significação das ações, no trabalho de criação artística por meio de escolhas conscientes. Pelas pesquisas de Vigotski (2007), afirmamos que ocorre, nesta situação, um movimento no campo do significado, subordinando objetos e ações reais. O campo do significado, nesse caso, é predominante, domina o campo perceptivo imediato. Esse movimento ocorre no campo abstrato, mas é situacional e concreto: “Em outras palavras, surge no campo do significado, mas a ação dentro dele ocorre assim como na realidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 120).</p>
Produção de significados	<p>A produção de significados é entendida como questões subjetivas e objetivas em relação constante entre o eu, o outro e o meio na formação de novas realidades. Na análise da produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual, utilizamos as categorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imediato</li> <li>- Mediação</li> <li>- Mediato</li> </ul> <p>A representação do imediato corresponde ao saber inicial e a representação do mediato ao conhecimento elaborado. Entendemos imediato como aquilo que se pode ver de imediato na imagem, aspectos descritivos e naturalizados, mediato é o que está oculto, são os significados atribuídos para além da aparência da imagem e mediação são todos os momentos que permitem a passagem do imediato ao mediato.</p> <p>Na perspectiva ontológica do ser social de Lukács (2013) apresentada nesta pesquisa a mediação ocorre pelos instrumentos criados ao longo da história, ou seja, ocorre na concreticidade conforme contradições existentes, não em condições ideais, mas, segundo múltiplas determinações. A mediação é fundamental na formação da consciência humana, pois todas as relações são mediadas, por signos, pela linguagem, permitindo-nos interagir com o outro. Por meio da interação com o meio, das experiências, dos instrumentos de trabalho pelos quais intervimos na natureza, formamos nossa consciência.</p>

	<p>Nesse conjunto, consideramos as relações: gosto dos sentidos (que produz um prazer fácil, reduzido ao prazer dos sentidos) e gosto reflexivo (que apresenta capacidade de sublimação, o que define o humano); representação direta e simbolização mediada; relação imediata e relação mediata; construção objetiva (referências externas, coletivas) e construção subjetiva (referências internas, individuais); dizível e visível; forma e conteúdo; desenho e cor; harmonia e dissonância; composição: acima e embaixo; maior e menor; mais e menos.</p>
--	---

Fonte: Tania Regina Rossetto, 2017.

No decorrer dos encontros estabelecemos relações entre o objetivo e o subjetivo, envolvendo o dizível e o visível, a fala e a imagem como representação, como formas de ampliar o acesso ao conhecimento. Há que se considerar que os sujeitos da pesquisa não estão em seu meio natural, tão pouco, as atividades propostas são parte de seu cotidiano, mas, pelo contrário, embalam conteúdos que, provavelmente, não são de seu conhecimento.

Existem diversas maneiras de abordar o conhecimento artístico, porém, nesta pesquisa, optamos por: leitura de imagem, conhecimento em arte e trabalho criador, lembrando que não há, necessariamente, uma ordem entre um procedimento e outro.

A constituição de seres falantes e de criação é evidenciada, a fala como pensamento elaborado e o trabalho de criação artística formam um amálgama dinâmico entre teoria e prática, o que demonstra o próprio processo de desenvolvimento das propostas apresentadas aos sujeitos da pesquisa. A importância da fala evidenciou-se nos primeiros contatos junto a eles; queriam falar sobre o que sabiam e sentiam diante da imagem apresentada. Consideramos que pessoas com deficiência intelectual, nem sempre têm a oportunidade de se fazerem ouvir, para o senso comum, é como se não tivessem coisas importantes a dizer.

A relação entre a palavra e a imagem é tempestuosa e não se estabelece facilmente, implicações que podem ser demonstradas ao longo da história. Diante disso, propusemos a potencialização de ambas as forças, na investigação da composição de elementos específicos que constituem a elaboração de cada uma delas. Atentamos ao fato de que a relação entre o dizível e o visível é

tradicionalmente de subordinação, o que pode remeter a imagem a um campo duvidoso, a intenção é estreitar essa relação, promulgando o uso da palavra e da imagem, reciprocamente.

As ações propostas aos sujeitos da pesquisa intencionaram proporcionar o convívio com as obras de arte por meio das imagens e suas representações. Reiteramos que não é fornecido aos sujeitos da pesquisa os meios já prontos, para que uma dada proposta seja cumprida com sucesso, pelo contrário, existem barreiras que os impele a incorporar novos símbolos às suas ações, o que ocorre pela escolha ou pela eliminação de alternativas que se apresentam no decorrer do percurso.

Apresentamos, na seção seguinte, os encontros organizados em tópicos, articulados entre si: 1) proposta; 2) leitura de imagem; 3) produção artística, seguidos da análise das produções mediante o dizível e o visível pelas categorias: imediato, mediação, mediato e seus desdobramentos. Na sequência, ocorre uma síntese das análises efetuadas mediante os encontros, lembrando que o objetivo das análises não é avaliar ou classificar, mas discorrer sobre a produção de significados por meio de abordagens organizadas para esse fim.

## 5 PRODUÇÕES ARTÍSTICAS

### Proposta 1

Apresentação da imagem da obra de Vincent Van Gogh *Noite Estrelada* e da obra *Composição com vermelho, amarelo e azul* de Piet Mondrian:



Vincent Van Gogh. **Noite Estrelada (Ciprestes e vila)**. 1889. Óleo sobre tela (73,7 x 92,1 cm). Museu de Arte Moderna, Nova York, EUA.

Piet Mondrian. **Composição em vermelho, amarelo e azul**. 1927. Óleo sobre tela (0,61 x 0,41 m). Museu Stedelijk, Amsterdã.

Em relação às imagens, *Noite Estrelada* e *Composição com vermelho, amarelo e azul* correspondem às discussões sobre o uso de instrumentos e materiais, mistura de cores, linhas orgânicas e geométricas, forma figurativa e abstrata, Pós-impressionismo, Abstracionismo. A obra *Noite estrelada* é de Vincent Van Gogh (1853-1890), pintor holandês vinculado ao Pós-impressionismo, movimento artístico europeu iniciado no final do século XIX em oposição ao Impressionismo. Na obra de Carol Strickland *Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno*, observa-se que os artistas desse grupo “[...] queriam que a arte fosse mais substancial, não inteiramente dedicada a captar um momento passageiro [...]” (STRICKLAND, 2014, p. 120). Van Gogh gesta o Pós-Impressionismo, posicionando-se nas raízes do Expressionismo. Giulio Carlo Argan no livro *Arte Moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*, publicado em 1970, afirma que: “Em contato com os movimentos franceses de ponta, ele compreendeu que a arte não deve ser um instrumento, mas um agente de transformação da



sociedade e, mais aquém, da experiência que faz o homem do mundo” (ARGAN, 1992, p. 124).

A obra em questão representa emoções e sensações pela cor, Van Gogh se utiliza de pinceladas agitadas em espiral, formas simples e cores puras sugerindo movimento. Apesar das pinceladas conturbadas há equilíbrio da composição, o cipreste se lança para o alto em conjunto com a torre cortando a linha horizontal das montanhas prendendo o olhar sobre o quadro, outro fator de equilíbrio é o contraste de cores entre o brilho da lua e o escuro do cipreste. As formas compõem uma unidade expressiva pelas cores, formas e cadência das pinceladas.

A obra *Composição com vermelho, amarelo e azul* é de Piet Mondrian (1872-1944) pintor neerlandês vinculado ao Abstracionismo, movimento artístico europeu do início do século XX que buscou representar a realidade por meio de linhas, cores e formas abstratas. Strickland (2014) destaca que Mondrian tenta eliminar a emoção da arte, defendendo uma arte austera e geométrica, por concluir, após a Segunda Guerra Mundial, que a natureza era um caso perdido: “O objetivo era criar uma ordem precisa, mecânica, ausente no mundo natural” (STRICKLAND, 2014, p. 153).

Mondrian atribuía às linhas verticais o sentido de vitalidade, linhas horizontais correspondem à tranquilidade, o cruzamento das linhas o ponto de equilíbrio. Strickland (2014) discorre sobre a existência de uma ordem de opostos que se integram de maneira equivalente pelo contraponto dos ritmos empregados em conjunto com as cores primas, vermelho, amarelo e azul, em conjunto com o branco, o preto e o cinza. O resultado é uma abstração absoluta, sem alusões a elementos naturais ou humanos, uma oposição aos sentimentos. Entretanto, para além da expressão rígida há a visão inspirada de uma nova beleza, humana e rica. Herbert Read, na obra *História da pintura moderna*, destaca: “É uma expressão sublime de uma idéia ou atitude espiritual, uma consubstanciação de equilíbrio entre disciplina e liberdade, uma encarnação de oposição elementar em equilíbrio; e essas oposições não são menos espirituais do que físicas” (READ, 1980, p. 200).

Leitura da imagem:

Apresento as imagens como referências na abordagem de cores e linhas em composição. A imagem da obra de Vincent van Gogh exemplifica: utilização das

cores e das linhas enquanto sentimento; linhas orgânicas, composição figurativa, Expressionismo. A imagem da obra de Piet Mondrian exemplifica: mistura de cores por meio das cores primas: vermelho, amarelo e azul, incluindo o branco e o preto; linhas horizontais e linhas verticais, composição abstrata, Abstracionismo Geométrico.

Apresento os materiais e instrumentos de trabalho: tinta, corantes, base opaca (tinta acrílica), base transparente (cola branca), pincéis, suportes, potes para preparo das cores. No decorrer da interação com os materiais JL questiona sobre a tonalidade da tinta acrílica: “Branco gelo ou branco neve?”, explica que já havia trabalhado na pintura de paredes, e destaca: “O branco neve é bem branquinho e o branco gelo é mais escuro”. Explico sobre tonalidades e peço que observem as várias tonalidades do azul na imagem da obra de Van Gogh, também nos demais objetos dessa cor no entorno da sala. Na sequência, demonstro a formação de gradações tonais pelo acréscimo simultâneo de preto no branco. MR pergunta: “Professora se o pincel estiver sujo posso usar para pintar outra coisa?”. Respondo que sim, é bom lavar o pincel antes de utilizar outra cor, mas que isso depende do efeito que se quer obter na pintura: “Eu, por exemplo, quase não lavo o pincel na passagem de uma cor para outra, aproveito a cor que está no pincel para efetuar a mistura das cores diretamente no suporte”. PY indaga: “Ué professora, você é pintora?”. Respondo que sim e pergunto se também quer sê-lo. PY fica em silêncio. Conforme interação, explico e demonstro os procedimentos pictóricos, socializar o conhecimento é uma das formas de dar voz a PY e aos demais: consistência da tinta, misturas, gradações, tipos de cerdas e pelos dos pincéis incluindo a maneira de limpá-los. MR fala que o pincel parece uma vassoura. Em meio o preparo das tintas um deles requisita: “Não quero o vermelho quero azul! Vermelho lembra os diabos da Bélgica”.

Na apresentação das imagens pergunto aos três participantes da pesquisa sobre o sentimento percebido em relação às mesmas, sobre a imagem da obra de Van Gogh, relatam: “É uma bagunça”. “Tudo azul”. “Tá triste”. Sobre a imagem da obra de Piet Mondrian, afirmam: “É um monte de quadrados”. “Não dá pra saber o que ele sente”. “É tudo linha, parece estrada”. Chamo a atenção para as cores existentes em cada uma das imagens e para as diferentes pinceladas sobre as superfícies: as pinceladas violentas e sinuosas de Van Gogh e a homogeneidade das pinceladas de Mondrian. Peço que observem as linhas, como são em cada uma

das imagens. Discorro sobre o tema, sobre uma imagem figurativa e uma imagem abstrata.

Análise da leitura da imagem:

*“Branco gelo ou branco neve?”.  
“O branco neve é bem branquinho e o branco gelo é mais escuro”.*

A observação de JL permite aprofundar a teoria respectiva às cores, é porta de entrada para a explicação das tonalidades da cor. Em sua experiência como pintor de paredes sabe que os brancos não são iguais e que existem variações. No entanto, o conhecimento de tonalidades em relação ao branco e às demais cores era algo desconhecido. O acesso a esse conhecimento permite a percepção da cor em seus diversos tons de acordo com a intencionalidade do artista.

*MR: “Professora se o pincel estiver sujo posso usar para pintar outra coisa?”.*

A questão de MR requisita o conhecimento sobre a prática da pintura. Ora, conforme a discussão teórica deste estudo existe diferentes formas de perceber e representar a realidade, o que implica em considerar a intencionalidade das ações propostas. Em outras palavras, a experiência individual e coletiva de cada sujeito, alternativa escolhida e descartada, é o que determina o efeito e a forma de materializar o objeto de arte.

*PY: “Ué professora, você é pintora?”.*

O questionamento de PY veio logo na sequência, devido às explicações sobre o uso do material e a teoria das cores, conhecimento que para ela não era comum, o que pode ter induzido à pergunta. Conforme é observado por Marx e Engels (1986) quando se socializa o conhecimento de arte, a intenção não é que todos sejam artistas, mas que possam sê-lo caso queiram. Diante do questionamento sobre o desejo de ser pintora, PY fica em silêncio, como se a hipótese não se aplicasse a ela; talvez a resposta fosse afirmativa, entretanto, a ideia naturalizada de que apenas aqueles que têm dom e talento podem ser artistas, possa ter-lhe calado a voz.

Na sequência, Demonstro maneiras de segurar o pincel e pegar a tinta dos potes de forma que a pintura seja facilitada. Explico como limpar o pincel e outros procedimentos importantes para as demais propostas. Proponho uma atividade pictórica sobre bandejas de isopor, a representação de formas orgânicas e formas geométricas o que ocorre em conjunto com a mistura de cores com corantes líquidos e base de tinta acrílica branca, para cores opacas, e, cola branca, para cores transparentes, conforme Figura 1:



Figura 1. Mistura de cores. Lado esquerdo: Formas orgânicas. Acrílico sobre isopor, 15 x 20 cm. Lado direito: Formas geométricas. Acrílico sobre papel, 75g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.

#### Produção artística:

Após as primeiras explicações sobre a utilização do material e o desenvolvimento do exercício posteriormente proposto, peço a eles que representem por meio de pintura (desenho e cor) os significados percebidos, e os que podem ser atribuídos mediante as imagens e as discussões efetuadas, conforme Figura 2, Figura 3 e Figura 4:



Figura 2. Alegria. Acrílico sobre papel cartão, 150g, 25 x 33 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 3. MR. Amor. Acrílico sobre papel cartão, 150g, 25 x 33 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 4. JL. Solidão. Lápis de cor sobre papel 75g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.

As pinceladas são rápidas e sem rodeios, eles falam pouco de início, e, as conversas vão sessando até quase se ouvir o ruído do pincel sobre a superfície do suporte, um trabalho concentrado. Ao falarem sobre o trabalho de criação, buscam respeitar a vez de cada um, chamando a atenção entre eles dos que interpelam a fala do outro, essa atitude não permite diálogos, mas exposições individuais. Os participantes não buscam referência direta na imagem de Van Gogh e de Mondrian, o que permite a superação do imediato pela consciência, percebida pela intencionalidade da representação: Figura 2: flores representam alegria; Figura 3: coração representa amor; Figura 4: lágrimas representam solidão.

Figura 2: PY pinta flores, um jardim colorido com nuvens vermelhas, diz que vai chover e que gosta de chuva. Conta as flores do desenho, uma a uma, e conclui que são dez, uma para cada amigo para brincar de bem me quer. Diz que é estação da primavera e exclama: “Bem clara, luz do dia!”.

PY representa a alegria por meio de um jardim florido sobre fundo rosado e uma nuvem vermelha contornada de azul de uma extremidade a outra na horizontal superior da composição. A nuvem acompanha a linha das flores equilibrando a disposição dos elementos na superfície pictórica. PY anuncia a chuva e depois a estação da primavera, conta as flores, uma para cada amigo para brincar de bem me quer. Com Lukács (2013), é possível compreender que muitas são as referências

de PY, para representar a alegria, a pintura produzida é resultado de uma nova realidade, é uma intenção modificada, mas que se relaciona com a ideia inicial, a alegria, nesse processo transcende atos subjetivos que se mantêm objetivados. Por meio de Fischer (2002), caracterizamos a produção de PY como algo ativo perante a realidade, entendendo que o ser passivo se satisfaz com objetos de seu exterior, ao passo que o ser ativo, cria seus próprios objetos de representação, no caso, um jardim florido que corresponde ao sentimento da alegria.

Figura 3: MR pinta um coração grande e vermelho, dizendo que é o amor, que gosta de pintar e que gosta de coração: “Bem grandão e colorido” e com “Muita cor colorida”.

A representação do amor por meio da figura de um coração é algo comum. Mas quando o sentimento passa pela mediação da imagem, produzida em um determinado contexto, torna-se outra realidade, a realidade simbólica, correspondente às questões subjetivas e objetivas de MR. Representa seu ser e estar no mundo, uma marca de sua existência peculiar. Canclini (1980) destaca que a realidade é conhecida se as pessoas nela se reconhecem. Na arte, a realidade é conhecida, mas o artista cria uma nova realidade, a realidade da obra.

Figura 4: JL não usa pincel e tinta, prefere lápis de cor. Desenha um rosto e comenta que está triste e chateado, pois brigou com a namorada e que se sente sozinho. A solidão é outro sentimento humano e pode ser representada de várias maneiras. A representação aqui realizada é única, envolvendo quem a fez, em que momento e em como o fez. Acerca disso, Canclini (1980) que a representação não pode mudar a realidade concreta, que envolve o sentimento de solidão, mas muda no campo simbólico, abrindo portas para possíveis ações concretas, como campo de possibilidades. Assim concebida, a arte mostra a realidade de outra maneira, leva as pessoas a se defrontarem com a própria realidade pela representação do sensível.

Por conseguinte, manifesta-se a natureza da arte que transforma o sentimento comum em algo que questiona e significa a própria existência: “[...] e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido [...] transforma a água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte” (VIGOTSKI, 1999, p. 307).



## Proposta 2

Apresentação da imagem da obra de Paul Cézanne *Natureza-morta com cortina e jarra*:



Paul Cézanne. **Natureza-morta com cortina e jarra**. Cerca de 1895. Óleo sobre tela (54,7 x 74 cm). Museu Ermitage, São Petersburgo, Rússia.

Em relação à imagem apresentada *Natureza-morta com cortina e jarra* corresponde às discussões sobre linha, cor, forma, bidimensional, desenho, pintura, figurativo, natureza morta, Pós-Impressionismo. Esta é uma das obras de Paul Cézanne (1836-1906), pintor francês vinculado ao Pós-impressionismo e que lançou as bases da Arte Moderna sendo referência a vários artistas na busca de novas concepções artísticas. Conforme Strickland (2014) Cézanne era um solitário, causava estranhamento às pessoas por seu jeito provinciano e intransigente de pintar o que o levou a se refugiar na obscuridade. O que espantou o público na época e hoje se aprecia é o tratamento diferenciado que Cézanne concede às aparências da superfície, representando a natureza por meio de cilindros, esferas e cones, reduzindo os objetos às suas formas fundamentais: “[...] acreditava que por



baixo das aparências mutáveis havia uma armadura essencial, imutável” (STRICKLAND, 2014, p. 125).

A obra *Natureza-morta com cortina e jarra*, segundo apontamentos de Strickland (2014), representa frutas em composição organizada em contrastes de tons, fazendo vibrar as cores complementares, verde e vermelho opõem-se e se completam em conjunto com a imobilidade imposta, fundindo o real e o abstrato. Pela obra *Grandes Mestres* (2011a) sobre Cézanne, observa-se que os objetos utilizados nessa obra são comuns em seus estudos, em termos composição a superfície da mesa volta-se para o lado esquerdo em oposição ao olhar sobre as frutas que podem deslizar a qualquer momento, sendo bloqueadas pelas dobras do tecido o que concede à obra, equilíbrio e dinâmica. Os elementos são percebidos em diferentes pontos de vista, a precariedade do equilíbrio é compensada pelo volume dos elementos individuais.

Leitura da imagem:

Apresento a imagem da obra *Natureza-morta com cortina e jarra*, faço a leitura da legenda com informações gerais sobre a obra e explico sobre a composição e possíveis significados da mesma. Apresento a importância do artista Paul Cézanne para a constituição de uma nova maneira de representar a realidade, baseado em formas fundamentais. Nessa proposta, exponho os conteúdos e informações sobre a imagem da obra destacada, deixando-os falar sobre suas próprias representações.

Por meio da obra de Cézanne, a intenção é perceber o interesse dos sujeitos da pesquisa em relação a um tema em específico, de maneira que os demais encontros possam aprofundá-lo. Nessa intenção, percebo o interesse em relação às fotografias que eram tiradas para fins de registro da pesquisa. Fazem pose para os retratos e pedem pra ver como ficaram. Esse comportamento repete-se a cada fotografia tirada, ocorrendo a solicitação do grupo por mais fotos, por exemplo, uma foto de todos juntos para guardar de lembrança. MR destaca preocupação com a aparência: “É preciso passar batom e arrumar o cabelo pra ficar bonito na foto”. Observado o interesse do grupo pelos retratos, as propostas passam a desdobrar-se por meio desse tema.

Ao ser fotografada MR comenta:

*“É preciso passar batom e arrumar o cabelo pra ficar bonito na foto”.*

Pela observação é possível discutir a preocupação com a beleza, com a aparência das pessoas na imagem fotográfica. Esse é o momento que leva à decisão sobre o rumo dos demais encontros, a fotografia é algo familiar e naturalizado, algo que se identifica de forma imediata. Mas a visão é passiva, fragmentada e sem reflexão sobre os motivos e a constituição dos retratos, restringindo-se à aparência externa. Kosík (1976) destaca que as facilidades encontradas no registro de imagens fotográficas são tantas, que acabam banalizando sua importância, tornando-as descartáveis e sem sentido, uma noite desatenta em um mundo familiar.

Como destacamos mediante Fischer (2002), o poder da imagem não é passivo, mas solicita a participação das pessoas segundo a realidade social e histórica, permitindo novas formulações. É um campo de possibilidades para transitar entre o imediato e o mediato, o que ocorre pela mediação, pela relação entre subjetividade e objetividade.

#### Produção artística:

O contato com a imagem da obra de Cézanne, as discussões realizadas e as significações pessoais elaboradas nesse processo, servem de referência para o desenvolvimento da produção artística. A proposta envolve a manipulação de laranjas com o intuito de provocar sentidos imediatos: visão, tato, olfato, gustação. Em outras palavras, eles percebem as laranjas pela visão, pelo toque, pelo cheiro e pelo gosto, o que remete a sentidos mediatos, lembranças, emoções que podem ser representadas pela fruta. A composição pictórica envolveu: desenho e pintura acrílica sobre papel cartão, conforme Figura 5, Figura 6 e Figura 7:



Figura 5. PY. Laranja I. Acrílico sobre papel cartão, 120g, 33 x 48 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 6. MR. Laranja II. Acrílico sobre papel cartão, 120g, 33 x 48 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 7. JL. Laranja III. Acrílico sobre papel cartão, 120g, 33 x 48 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.

Figura 5: PY fala que sua pintura ficou bonita, MR comenta: “Parece que está voando”, PY retruca: “O meu não está voando, é uma laranja colorida. O meu não tem asa, está na terra, é uma laranja cortada”. MR: “A laranja está verde com azul, está colorido”. JL: “Acho que é uma panela de barro com comida, barreado”. Na pintura PY sobrepõe cores em grossas camadas de tinta. As cores utilizadas não são naturais, sendo visível a experimentação de mistura de várias cores sobrepostas e justapostas sobre a superfície. No entanto, PY busca fazer referência à realidade fora da pintura, ao afirmar que a laranja não tem asas e está na terra, é uma laranja cortada, e não está voando. Referências imaginárias são perceptíveis, “laranja coloria”, e visões naturalistas com a afirmação de que se trata de uma laranja cortada e não de uma laranja voadora com asas. Mas MR atribui ao mesmo elemento o significado imaginário. Por outro lado, o significado atribuído por JL evidencia a forma por ele percebida: “uma panela de barro com barreado”, e, à necessidade básica, comer.

Figura 6: MR: “Desenhei a laranja, o caule. Desenhei o gramado, o céu e o sol, desenhei uma paisagem, bem clara, luz do dia. Desenhei igual ao Van Gogh”. PY: “A laranja sumiu, pintou em cima, parece uma mata e perto da árvore parece uma melancia”. JL: “Não tô vendo nada, tá tudo escuro. Cadê a laranja?”. MR ao desenhar, solicita uma régua para fazer os traços, na pintura utiliza camadas

espessas de tinta e não define os espaços designados no esboço, pinta sobre eles. A tinta escorre e cai pela parede e pelo chão. Sua dificuldade motora impossibilita traços definidos, entretanto, permitem pinceladas rápidas e expressivas. Devido a rapidez de seus movimentos, termina a pintura antes dos outros e solicita material para iniciar outros os trabalhos. Procura atenção dos outros e muda de assunto várias vezes, preocupando-se com as mãos “suja” de tinta.

MR descreve o que fez na pintura “desenhei uma laranja, o caule [...] o gramado, o céu e o sol”, atribui *status* de paisagem ao seu trabalho e o compara com Van Gogh, um dos artistas de referência. PY, por outro lado, interpreta o que vê como algo escuro e não claro, mas mantém a identificação com a mata e as árvores. JL diz não ver nada e que está escuro, ao contrário de MR quando destaca que sua pintura é “bem clara luz do dia”. Nesses termos é possível observar, pela obra de Vázquez (1977), que o potencial criador permite a visão de novas realidades que não existem por si mesmas, mas integram forças subjetivas e objetivas, o que comporta diferentes interpretações de uma mesma realidade, no caso a realidade da obra. É notória a mistura de várias cores sobre a superfície pictórica e as pinceladas que correm soltas sem direção certa. MR faz proveito de sua dificuldade motora, o que não limita seus traços, mas permite expandi-los em marcas de expressão pessoal e explosão de cores. É o que afirma Vigotski (2007) ao discorrer sobre a ZDP, sobre o que a pessoa é capaz de realizar pela mediação, permitindo que a ação proposta se volte para as potencialidades do sujeito, não às deficiências.

Figura 7: JL: “Pintei de roxo porque gostei da cor e vermelho cor da paixão”. PY: “A laranja está caída pro chão. Porque o caule está do lado, caído na tinta vermelha. Ao invés de fazer a laranja fez a laranja invisível, só a sombra”. MR: “Muito colorido, laranja, vermelho e um pouquinho de roxo, verde e vermelho embaixo e um pouco de amarelo”. JL utiliza pincéis e tintas com tranquilidade, provavelmente por ter trabalhado com pintura de paredes. Aponta um gosto pessoal pela cor vermelha significando-a, “vermelho cor da paixão”. Projeta vários círculos com pincel e tinta na superfície do papel sem esboço com lápis, para o círculo central e maior utiliza a cor verde; para os círculos periféricos, de tamanho menor, utiliza o alaranjado, cores observadas na fruta. PY percebe a forma da laranja ao dizer “laranja invisível, só a sombra”, de fato, apenas a laranja de tamanho maior, está representada com mais detalhes, que incluem, contorno na cor verde, dividindo o fundo em vermelho com a cor alaranjada da fruta, que contém a representação do

caule. As demais formas são sombras da figura da laranja: “laranjas invisíveis” como destaca, apenas “sombra”. Na composição JL utiliza três cores secundárias obtidas pela mistura das cores primas: alaranjado = amarelo + vermelho; verde = amarelo + azul; roxo= vermelho + azul. Ao fazer uso da teoria das cores obtém harmonia e equilíbrio pelo contraste.

A imagem da obra de Cézanne, as discussões realizadas, a leitura da imagem, a manipulação de frutas reais, a demonstração e a experiência com os materiais e procedimentos artísticos, embasam a percepção das cores, das formas, a descrição das misturas e a utilização de diversas alternativas pictóricas, como: policromia, sobreposições, justaposições e figuras em cores secundárias sobre fundo de cor primária. É notório o afastamento da obra de Cézanne, apresentada inicialmente, não houve tentativa de reproduzi-la como modelo, mas a por meio dela, procuram novas representações e novas formas de materializar o tema. Nota-se ainda, o distanciamento da relação prático-utilitária, ao pintarem a laranja, essa deixa de ser apenas alimento, para se tornar uma pintura. A laranja deixa de pertencer ao mundo natural e imediato da natureza e adentra o mundo mediato da representação pictórica, como objeto humanizado. Fato exemplar ao analisarmos os apontamentos de Lukács (2013) para discutir sobre o afastamento da barreira natural pela modificação da natureza, quando o ser humano cria suas próprias necessidades e constrói um mundo humano. A pintura é natureza modificada.



### Proposta 3

Apresentação da imagem da obra de René Magritte *Espelho falso*:



René Magritte. **Espelho falso**. 1928. Óleo sobre tela (54 x 80 cm). Museu de Arte Moderna, Nova York, EUA.

Em relação à imagem apresentada *Espelho Falso* corresponde às discussões sobre linha, cor, forma, bidimensional, desenho, pintura, figurativo, Surrealismo. Esta é uma das diversas obras de René Magritte (1898-1967), pintor belga vinculado ao Surrealismo, movimento artístico europeu que se desenvolveu no início do século XX na França, de 1920 a 1930. Strickland (2014, p. 157) caracteriza o Surrealismo como algo que “[...] implica ir além do realismo, buscava deliberadamente o bizarro e o irracional para expressar verdades ocultas, inalcançáveis por meio da lógica”. O historiador de arte Ernst Hans Josef Gombrich (1909-2001) no livro *A História da Arte*, sendo utilizada a edição de 2012, enfatiza que Magritte quis romper com artistas prisioneiros da própria aptidão, produzindo obras escrupulosas muitas vezes sem nominá-las ou nomeando-as com títulos confusos, o que as tornavam inexplicáveis.

A obra *Espelho falso* representa a sobreposição desses elementos absurdos e inexplicáveis, porém realistas, transcendendo a realidade lógica. A composição

exemplifica: “Um dos motivos pelos quais o Surrealismo assinala uma guinada na história da arte moderna manifesta-se em seu procedimento mais típico: imagens absolutamente verossímeis, até óbvias, são associadas e combinadas num contexto escandalosamente incongruente, inexplicável, absurdo” (ARGAN, 1992, p. 480, grifo do autor). A pintura é realista, porém representa o real no ilusório, o banal no mistério, questionando o quadro como fragmento da realidade. A representação não é menos real, mas é, em sua essência, diferente do que está representado, apresenta uma estranha perfeição, característica peculiar do Surrealismo.

#### Leitura da imagem:

Ao projetar a imagem da obra na parede aviso ao grupo que vou filmar as discussões. MR concorda, balançando a cabeça positivamente. PY e JL apenas observam. Após alguns segundos PY exclama: “Que tamanho de olho!”. Pergunto a MR o que acha da imagem: “Feio” e olha pra mim. Eu repito: “Feio?” e MR balança a cabeça em afirmação e novamente diz: “Feio”. Pergunto por quê? MR olha para a imagem e responde: “Por que está torto”. Observo a imagem e vejo que a projeção está inclinada, regulo o foco do projetor e prossigo.

MR e PY riem da situação e da imagem em movimento enquanto eu a regulo. Projetam a sombra das mãos na parede interagindo com a imagem exposta. No decorrer da interação dos sujeitos com o aparelho, explico que se trata de um instrumento óptico que amplia e projeta a imagem por meio de luz. Ao colocarmos as mãos na frente da lente, a luz que reflete a imagem é bloqueada, projetando-se a forma das mãos. JL apenas observa.

No decorrer da projeção, o aparelho apresenta problemas, interrompendo o seu uso. Por conseguinte, passo a mostrar a imagem na tela do notebook e nos livros que eu havia levado. Explico de maneira breve, que no notebook visualiza-se uma imagem de luz e no livro, uma imagem de tinta, pigmento<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Apontamentos formulados pelo conceito de cor-luz e de cor-pigmento que são estímulos de sensações cromáticas. De acordo com Pedrosa (2009, p. 20) “A cor-luz (luz colorida) é a radiação luminosa visível que tem como síntese aditiva a luz branca”, um exemplo é o arco-íris formado pela luz solar que reúne as matizes existentes na natureza. A cor-pigmento “[...] é a substância natural que, conforme sua natureza, absorve, refrata e reflete os raios componentes da luz que se difunde sobre ela [...] o que nos leva a chamar um corpo de verde é a sua capacidade de absorver quase todos os raios da luz branca incidente, refletindo para nossos olhos apenas a tonalidade dos verdes” (PEDROSA, 2009, p. 20). Segundo Pedrosa as cores pigmentos são substâncias corantes das cores químicas.



Mostro a imagem da obra *Espelho falso* de René Magritte e pergunto sobre o que podem ver na imagem. MR: “Um olho”. PY: “Um olho de pé de feijão”. MR olha atentamente para a imagem e diz que não sabe, mas logo exclama: “Dos Estados Unidos, lá em Nova York, Museu de Arte Moderna”. Pergunto por que Nova York? MR aponta para a legenda da imagem e diz que está escrito ali. Explico que a informação corresponde ao local em que a obra se encontra e que na legenda temos algumas informações respectivas a imagem: o título, o artista, o ano em que foi produzida, a técnica, as medidas, a cidade e o museu onde a obra se encontra. Ora, o que estamos vendo é uma reprodução da imagem, a obra real está no museu. Faço a leitura da legenda que acompanha a imagem e discuto com eles sobre as informações.

Peço para que observem o título da obra *Espelho falso*, e relatem sobre a relação entre a imagem do olho e o título. Ficam em silêncio. Pergunto: “O olho é um espelho falso?”. JL: “Não sei professora, você me ajuda?”. Explico a JL que os artistas surrealistas não queriam copiar a realidade, mas, criavam outra realidade, uma que só existia na obra. A verdade da obra, é que ela é uma pintura com elementos que não são cópia da natureza, cria-se outra natureza, na qual um olho pode ser como um céu com nuvens. JL: “Ah! Entendi, o olho é uma pintura e não um olho de verdade, é falso”. Peço a JL que olhe para meus olhos e pergunto se são iguais ao olho da imagem. JL: “Não professora, é diferente”. Pergunto o quê é diferente. JL: “No olho da senhora eu vejo meu reflexo, vejo eu lá dentro e no olho do quadro eu não vejo nuvens”.

Pergunto sobre o que conseguem ver na imagem. MR: “Um ponto preto, um monte de nuvem”. “E esse ponto preto seria o quê?”, pergunto. MR: “Um olho biônico”. PY diz que a parte preta é bem dentro do olho e não fora, fora é colorido, e mostra o ponto preto em meu olho. Explico que esse ponto preto é a pupila e que ela aumenta de tamanho pela falta de luz e diminui pela projeção de luz. Quanto ao colorido do olho, trata-se da íris. MR diz que o ponto é pequeno. PY diz que é diferente do desenho, mas tem o ponto preto ali também. Logo exclama: “Dálmata cheio de bolinha preta”. MR diz que é a cor de meu vestido, eu estava com um vestido florido com fundo preto. PY observa que é também a cor de minhas unhas.

Peço para observarem a imagem e pergunto sobre o lugar das nuvens. MR: “No céu”. Pergunto o que mais tem no céu e MR responde: “O sol, como o ponto preto”. “O ponto preto da imagem é igual ao sol que podemos ver lá fora?” pergunto.

PY responde, remetendo à forma: “A lua também é redonda”. Concordo e pergunto novamente sobre o sol. MR: “Azul”. PY: “Só sei que o sol é amarelo”. “E na imagem?”, insisto. MR: “Preto, a cor do gato preto”. Questiono sobre o motivo de o artista ter representado o ponto preto em meio às nuvens. PY: “Porque ele quis”. MR: “Não sei”. PY: “Não é a cor preta a predileta?”. Respondo de imediato que pode ser, veríamos isso mais à frente, e pergunto sobre o significado do preto<sup>22</sup>. PY: “O pecado”. MR: “O mal”. PY: “É o pecado e as pessoas que faz o mal”. MR: “A morte”. Pergunto sobre o motivo de o preto estar relacionado com a morte. PY: “Eu acho, diz a lenda, a gente em vez de morrer deitado, tem gente que inventou pras pessoas morrer de ponta cabeça”. MR: “É verdade, tem filme”. PY: “Tem caixão, acho que anos atrás [...] algumas das pessoas más matavam um monte de gente e colocavam de ponta cabeça e depois colocavam no caixão de ponta cabeça”. Eu pergunto se é essa morte das pessoas que o ponto preto representa. MR: “Eu acho”. PY: “Pra ele que é, né?”

Apresento a vida de René Magritte, pergunto se conhecem alguém com esse nome. Ficam em silêncio. Logo MR diz: “Parece magrelo”, e ri. PY: “Tinha um ator de novela mexicana que chamava René, igual o nome do artista não conheço, só o da novela”. Volto ao nome da obra *Espelho falso* e a relação entre o nome e a imagem. PY: “Quando a gente vira o espelho”. MR completa: “Ele estoura”. PY: “Quando a gente vira o espelho e quando a pessoa é do mau, um vampiro quando passa na frente do espelho mostra o que é de verdade, parece que a pessoa explode e vira morcego e volta pro mundo dele, é um filme”. Pergunto sobre o nome do filme. PY: “É, acho que é a novela *Vamp, O beijo do vampiro, o vampiro no espelho*”. Pergunto o que significa um espelho falso. PY: “Mostra a parte falsa do vampiro”. MR: “É verdade, você já assistiu essa novela?”. PY diz que as novelas foram proibidas pra não termos pesadelo. Pergunto se o espelho falso projeta o que não é de verdade. Eles concordam.

---

<sup>22</sup> Por meio dos estudos de Pedrosa (2009) especificamos que o preto não é cor, é presença ou ausência de luz e não existe na natureza em forma absoluta. Portanto, “O que distingue o pigmento chamado preto é a sua propriedade física de absorver quase todos os raios luminosos incidentes sobre ele, refletindo apenas quantidades mínimas desses raios” (PEDROSA, 2009, p. 132). A base material de sua substância corante é o óxido magnético de ferro e os “[...] corpos calcinados de origem orgânica e mineral”. De acordo com o autor o preto está ligado à sombra e ao frio, em regiões do Egito e do Norte da África está relacionado à fertilidade do solo; corporifica a angústia infinita, luto, perda irreparável, mal sem remédio, evoca: caos, trevas, tristeza, inconsciente, morte, condenação, simboliza frustração, tragédia, fatalidade, renúncia à vaidade e a proclamação da fé no Cristianismo, nos braços significa sensatez, sabedoria, persistência.

PY observa a imagem e exclama: “Parece o mar”. MR: “Não, é uma nuvem”. PY mostra o fundo do olho na figura diz ser ali o mar, pintado em azul. MR: “Vai chover”. Pergunto de onde vem a chuva. PY: “Eu acho que é desse canto aqui, e vai passando em cada país”, mostra para canto esquerdo atrás de seu ombro. MR: “Por que tem cinza?”. PY responde: “Por que tá triste, não sei”. Ficam em silêncio. PY pergunta: “A obra de verdade está no museu?”. Afirmo que sim e digo que ali está apenas a reprodução da imagem da obra. Digo que a obra em questão é uma pintura, pergunto com o que pintamos, MR responde de forma enfática: “Com tinta”.

PY irrompe: “A nuvem é azul escuro”. MR: “É branco”. PY: “Quando começa fechar a nuvem, é azul escuro e quando sai o sol pra iluminar inteiro, fica dessa cor aqui, fica branqueada com cinza claro, e cinza azul escuro, depois um cinza escuro e depois cinza claro”. Na sequência MR aponta para o canto esquerdo da imagem dentro do olho e pergunta sobre um detalhe que percebe, voltando-se em minha direção aponta para o mesmo ponto em meu olho e pergunta de novo o que é. Respondo que se trata do canal lacrimal, pequeno orifício por onde saem as lágrimas. PY: “Essa parte no seu olho é vermelha, na imagem é branco”. Pergunto: “A imagem é a mesma coisa que meu olho?”. PY: “Não, seu olho é de verdade, a imagem é uma pintura, não é igual”. JL: “Esse olho vê duas coisas, a parte bonita que é as nuvens no céu e a parte triste que é o ponto preto”. “Isso!”, eu concordo, não é um olho igual ao meu ou igual ao seu, é uma pintura e pode representar muitas coisas.

PY comenta: “Esse olho parece o tamanho dos óculos”. PY tira os óculos que usa e mostra a armação em volta da lente e comenta: “É um olho bem grande, curiosidade”. Pergunto se o olho grande representa curiosidade, PY diz: “Não, quando alguém escolhe o desenho do olho é que a pessoa tem curiosidade pra fazer”.

Pergunto novamente sobre a intensão do artista ao pintar a obra. MR: “Nada”. “Nada? Vocês acham que ele não quis dizer nada?”. MR: “Sim”. JL: “Dizer que esse olho é uma pintura, é falso”. Na sequência, pergunto para quem foi pintado o quadro. JL: “Ele fez pra esposa dele, deu de presente pra dizer pra ela lembrar do lado bom e do lado ruim da vida”. MR: “Pras pessoas que vão no museu”. “Mas é só no museu que podemos ver obras de arte?”, questiono. MR lembra do Museu Dinâmico Interdisciplinar (MUDI) da UEM: “No MUDI também tem, a gente já foi lá”. PY: “O MUDI foi assaltado por esses dias”. Digo que a obra da qual estamos falando está

no museu e questiono sobre a possibilidade de alguém roubá-la. MR: “Não”. PY: “Não é pintado de pincel”, fala isso em relação à imagem do notebook. Torno a perguntar para quem a obra foi pintada. PY: “Pintou o olho pro chefe de pintura, que ensinou ele pintar”. Pergunto se não seria o mestre ou professor de pintura. PY responde: “Sim, o professor, ele pintou pela curiosidade do que estava fazendo, a gente pode imaginar um monte de coisa”. “Quando a gente imagina a gente vê com o olho?”, indago. PY: “É, lá no céu, a gente fecha bem o olho ou você abre o olho pra poder imaginar o que tem da parte da nuvem, porque a nuvem aparece com cada desenho, tem uma nuvem que parece coelho, tem uma nuvem que parece cavalo, outra que parece morcego, tem um que parece um cabrito, parece que é, que é tubarão”. Pergunto se é do formato da nuvem que está falando. PY afirma: “Sim, é, cachorro, gato, urso”.

Volto a comentar sobre a imagem: “Dizem que o olho é o espelho da alma”. PY: “Aí tem aqueles que falam olhos d’água, é uma cantora que canta, acho que é a parte da música da novela”. PY tira um livro debaixo da carteira e mostra uma figura de sol e nuvem. Pergunto se é igual o da obra de Magritte. PY responde: “Não, esse sol é amarelo”. Pergunto: “E o da obra?”. PY: “Preto”. Pergunto sobre o que representa a cor amarela. MR: “Amarelo com azul dá verde”. PY: “O fogo”. “Vocês disseram que o preto significa morte, pecado”, e pergunto sobre o significado do amarelo. PY: “É ouro”. Pergunto sobre o que representa o ouro. Ficam em silêncio.

Passado um tempo, PY exclama: “Espelho d’água é o nome de uma música também, tem gente que inventa o nome da música para poder fazer a música da partitura da novela”. MR: “É verdade”. “Mas o que é esse olho”, pergunto. PY: “Parece um disco”. MR: “Um disco de vinil”. PY: “Como era o disco sertanejo, o disco antigo com aquela foto de cada cantor, o Leandro e o Leonardo”. E continua: “O olho tem formato do disco e no meio tem a foto dos irmãos, os dois juntos”. Pergunto: “Mas o quê o olho vê?”. Respondem juntos: “Tudo”. “Tudo?”, digo eu. MR: “Não”. PY: “Por que ele está triste, porque quando a gente fecha o olho a gente não vê, tem reflexo”. Acrescento: “Mas a gente falou que é um quadro, não é? Um olho no quadro consegue ver tudo?”. PY: “Não, é falso, ele não tem nada pra te mostrar”; “Esse olho não chora”. Pergunto sobre o motivo do olho no quadro não poder ver. PY: “Porque não tem magia em cada olho tudo o que a gente tem dentro do olho pra imaginar esse olho não tem”. MR: “O olho é falso porque tem nuvem”.

Enfatizo que o olho em questão, trata-se da imagem de um quadro, uma pintura, uma pintura vai ter o significado que as pessoas atribuírem a ela, nós e o artista. É um objeto de arte, uma representação e não um olho de verdade. PY acrescenta: “É um olho do mal, que fala porque não reflete”. Pergunto a eles se um olho pode representar uma pessoa. PY tira o documento de identidade da bolsa e mostra o olho na foto e finaliza: “O Magritte quis dizer que o mundo é uma arte, mas tem gente que não enxerga esse lado. O olho é parte do rosto, do retrato, tem gente que tem olho, mas não tem imaginação, não tem arte”.

Análise da leitura da imagem:

Quando pergunto sobre o que podem ver na imagem:

*MR: “Um olho”.*

*PY: “Um olho de pé de feijão”.*

*MR: “Dos Estados Unidos, lá em Nova York, Museu de Arte Moderna”.*

É visível a passagem de uma concepção imediata à outra, mais elaborada, mediata. O primeiro dizer sobre a imagem da obra *Espelho falso* de Magritte limita-se ao que se vê: um olho. Na sequência a imagem é relacionada com outro elemento, o olho de um pé de feijão, adentra no espaço imaginário. Por fim, MR ao ler a legenda que acompanha a obra acrescenta a localidade da mesma. Aproveito para explicar o que essa informação significa, pois não parece que MR o saiba. Ocorre uma relação dinâmica entre os sujeitos da pesquisa e destes com a pesquisadora, a relação não é hierárquica, é de mediação, que permite passar de uma concepção a outra, mais elaborada, considerando o acesso a um novo conhecimento.

De imediato a imagem é apenas um olho, em seguida alça o espaço imaginário, logo após é um olho com localidade identificada. Os dizeres se completam uns aos outros, entremeiam-se, tornam-se coletivos:

*Pergunto: “O olho é um espelho falso?”.*

*JL: “Não sei professora, você me ajuda?”.*

*JL: “Ah! Entendi, o olho é uma pintura e não um olho de verdade, é falso”.*

Nas primeiras leituras é comum não saber os caminhos, é preciso aprender a olhar, escutar, relacionar, perceber cheiros, sons, memórias, lembranças até que se abram pontos de passagem. Esse processo ocorre aos poucos, mas contém saltos, alternativas e novas escolhas, até que uma se encaixe a outra e se possa exclamar: “Ah! Entendi...”.

O papel do professor nesse processo, segundo Vigotski (2004), é de extrema importância, é ele que organiza e regula o meio, que escolhe o conteúdo, seleciona o material, as abordagens, propõe objetivos e procedimentos, é quem estabelece relações entre um elemento e outro. Conforme assinalam Oliveira, Almeida e Armoni (2007) a relação não é hierárquica é de mediação. Trata-se de uma relação de opostos não antagônicos: negam-se e completam-se um ao outro, mas não são iguais. Ao contrário da expressão popular: *a primeira impressão é a que fica*, o professor deve ter condições de ir além, de pensar o conteúdo como inserção subjetiva e objetiva na realidade de forma que os estudantes possam passar de uma visão espontânea a uma visão reflexiva.

Seguindo o percurso de JL pelo qual a palavra segue seu curso rumo à imagem, destaca-se:

*Peço a JL que olhe para meus olhos e pergunto se são iguais ao olho da imagem.*

*JL: “Não professora, é diferente”. Pergunto o quê é diferente.*

*JL: “No olho da senhora eu vejo meu reflexo, vejo eu lá dentro e no olho do quadro eu não vejo, vejo nuvens”.*

Mikhail Bakhtin, no livro *Estética da criação verbal*, editado originalmente em 1979, considera que o reflexo da própria imagem aparenta algo falso, que turva o real da existência, é diferente, mas se aproxima da obra de Magritte. A imagem externa de si mesmo não é algo imediato, a autoconsciência está no limiar entre o real e o imaginário, no outro existente. Mas a imagem externa pode obter consciência por meio do simbólico, do mediato, uma consciência quase existencial imbuída pela historicidade humana.

Mediante a inserção novas associações vão se constituindo em relação ao que observam na imagem da obra de Magritte: um ponto preto, comparação com a pupila, nuvens, um olho biônico, pintas de um dalmata, a identificação do preto no fundo da estampa do vestido, o preto das unhas. Pergunto sobre as nuvens que observaram, onde ficam e o que mais conseguem ver, respondem que as nuvens

ficam no céu, o céu é azul, no céu identificam o sol e o comparam com o ponto preto da imagem do olho, associam a forma do sol à forma da lua. Pergunto se o ponto preto é igual ao sol que podemos ver lá fora:

*PY: “Só sei que o sol é amarelo”.*

Essa é uma visão naturalizada, o sol não é amarelo e, em uma representação, a cor do sol vem ao encontro das intenções subjetivas e objetivas do artista. Por conseguinte, não há cor certa ou errada, há intencionalidade em relação ao significado, dessa ou daquela cor. Não intervi de forma imediata, mas busco interagir de maneira que os sujeitos da pesquisa possam perceber a obra como representação e não como cópia da realidade objetiva.

Faço questionamentos sobre a imagem, os sujeitos associam o preto à cor do gato. As intenções do artista em relação ao ponto preto tendem ao gosto pessoal e a predileção do artista. Nesse aspecto reside outra visão naturalizada, imediata. O mediato, concreto pensado, supera gostos pessoais, provavelmente não foi esta a motivação do artista. Como forma de chegar a essa concepção pergunto sobre o significado do preto.

*PY: “O pecado”.*

*MR: “O mal”.*

*PY: “É o pecado e as pessoas que faz o mal”.*

*MR: “A morte”.*

Aparentemente, mesmo sem terem consciência sobre o que responderam, sinalizam respostas que se voltam ao mediato, ao simbólico do preto, sobre o que ele representa de acordo com concepções históricas e sociais, os dizeres remetem ao coletivo. O preto em si nada representa, mas ao alçar a historicidade humana encarna relações sociais que se estabelecem ao longo do tempo, marcando o ser e estar no mundo. Nesse sentido, torna-se exemplar a narrativa de PY sobre a identificação do preto com a morte, algo bem comum em nossa cultura. Pelas discussões de Rodari (1982), as narrativas, são fruto da imaginação, colocam em movimento palavras e imagens, atribuindo-lhes significados. A narrativa de PY vai formulando pistas para avançar:

*“Quando a gente vira o espelho e quando a pessoa é do mau, um vampiro quando passa na frente do espelho mostra o que é de verdade, parece que a pessoa explode e vira morcego e volta pro mundo dele, é um filme”.*

No ir e vir entre o real e o imaginário se estabelece um elemento importante de reflexão quando PY diz se tratar de um filme. *Filme* é palavra de passagem permitindo ir de um conhecimento a outro, trazendo à consciência de que não se trata da vida real, mas é algo fictício, imaginado. Quando pergunto sobre o que significa um espelho falso, PY responde:

*“Mostra a parte falsa do vampiro”.*

O espelho falso projeta o que é verdade: a falsidade. A associação estabelecida entre o filme e a representação da imagem de Magritte avança e traz novos significados. Essa concepção não é de fácil acesso considerando que a profusão de imagens que nos rodeia na atualidade acabam por ocultar o real significado da imagem como representação. Por vezes, a imagem é tomada como a própria vida, de forma imediata, e não como representação, de maneira mediata, o que permite manipular e distorcer a realidade mostrando apenas um aspecto de suas múltiplas facetas, banalizando seus significados simbólicos.

A referência a filmes, novelas, músicas, lendas, bem como, diversos personagens imaginários e fictícios se repete em vários momentos no decorrer dos demais encontros. Índios, piratas, monstros, gigantes, *cowboys*, desenhos animados, fazem parte do imaginário dos sujeitos da pesquisa na elaboração de novas realidades. Considerando que muitos personagens dados, carregam características encrostadas por visões preconceituosas, cabe a cada um reinventá-los. Nesse exercício de interações, pode-se observar um momento de passagem para o mediato, pois a mente “[...] não assiste passiva à representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir” (RODARI, 1982, p. 12). Os temas se agigantam assumindo novos significados em constantes narrativas e representações.

Na leitura de imagem da obra de Magritte, os sujeitos prosseguem em associações aparentemente mirabolantes: comparam ao mar, perguntam sobre a obra estar no museu, que pintamos com tinta, indicam chuva, cores, relacionam a



cor cinza da imagem à tristeza, efetuam comparações entre as cores e as condições climáticas:

*PY: "A nuvem é azul escuro".*

*MR: "É branco".*

*PY: "Quando começa fechar a nuvem, é azul escuro e quando sai o sol pra iluminar inteiro, fica dessa cor aqui, fica branqueada, com cinza claro e um cinza azul escuro, depois um cinza escuro e depois um cinza claro".*

Nesse ato, concedem outros significados à imagem que deixa de ser apenas uma fusão de linhas e cores. As cores são percebidas em suas diferentes tonalidades, o conteúdo é apropriado. Observa-se o conhecimento mediato, elaborado, em lugar do cinza que se percebe de imediato na imagem, temos a percepção da cor no espaço externo, nuances do tempo chuvoso em azul escuro, e iluminado com o sair do sol em gradações anunciadas em cinza escuro e cinza claro.

Na sequência, percebem detalhes em meu olho, relacionam com a imagem, comparam, questionam. Pergunto se o olho da imagem é igual ao meu olho:

*PY: "Não, seu olho é de verdade, a imagem é uma pintura, não é igual".*

*JL: "Esse olho vê duas coisas, a parte bonita que é as nuvens no céu e a parte triste que é o ponto preto".*

Esse é um momento de superação, de passagem. Ocorre a diferenciação entre o real e o imaginário, a consciência de que a imagem trata-se de uma representação, uma pintura, um objeto de arte. O olho com dupla visão, posiciona-se no imaginário, no mundo simbólico ao qual pertence, mas arrisca-se rumo às percepções humanas: o bonito e o triste. O simbólico rompe o caráter imediato.

Seguem as leituras: olho e óculos é a comparação de PY, óculos é um objeto familiar, ela o usa para melhorar a visão, mas extrapola essa utilidade ao mencionar o olho da imagem de Magritte:

*"É um olho bem grande, curiosidade".*

Quando pergunto se o olho grande representa curiosidade, responde:

*"Não, quando alguém escolhe o desenho do olho é que a pessoa tem curiosidade pra fazer".*

A observação de PY remete à visão da arte, a uma pessoa curiosa, que possivelmente investiga as várias facetas da realidade para representá-la. Desse modo, é possível descrever essa figura pelos escritos de Rodari (1982, p. 30) “Pode-se observar o mundo da altura do olhar humano, ou do alto de uma nuvem (com aviões é mais fácil). Pode-se pisar a realidade entrando-se pela porta principal ou – é mais divertido – pulando-se pela janela”. A curiosidade e a mudança de hábitos são formas de contrariar realidades naturalizadas, a imaginação é um risco seguro e necessário para que possamos suplantar ideias comuns.

Mais à frente PY acrescenta novas observações:

*“Pintou o olho pro chefe de pintura, que ensinou ele pintar”.*

Nesse comentário, evidencia-se a concepção de que a arte pode ser ensinada:

*“Sim, o professor, ele pintou pela curiosidade do que estava fazendo, a gente pode imaginar um monte de coisa”.*

*“É, lá no céu, a gente fecha bem o olho ou você abre o olho pra poder imaginar o que tem da parte da nuvem, porque a nuvem aparece com cada desenho, tem uma nuvem que parece coelho, tem uma nuvem que parece cavalo, outra que parece morcego, tem um que parece um cabrito, parece que é, que é tubarão”.*

PY retoma a questão da curiosidade e diz que podemos imaginar muitas coisas. A imaginação, conforme Vigotski (2009) concebe novas realidades, entretanto, não se desvinculam do mundo concreto, de referências já conhecidas. As nuvens no céu transformadas pela imaginação buscam formas de animais, que são conhecidos e familiares. As formas descritas estabelecem relações ativas com a realidade, entretanto, imbuída de outros significados constituem o mundo das representações.

Quando pergunto sobre o quê o olho vê, os sujeitos da pesquisa respondem em uníssimo: tudo. Questiono se o olho do quadro vê tudo:

*PY: “Não, é falso, ele não tem nada pra te mostrar”*

*“Esse olho não chora”.*

*“Porque não tem magia em cada olho tudo o que a gente tem dentro do olho pra imaginar esse olho não tem”.*

*MR: “O olho é falso porque tem nuvem”.*

PY: “O Magritte quis dizer que o mundo é uma arte, mas tem gente que não enxerga esse lado. O olho é parte do rosto, do retrato, tem gente que tem olho, mas não tem imaginação, não tem arte”.

A relação de conflito se estabelece, o olho da imagem não chora, é uma pintura, não imagina por si, mas pelas relações humanas tem muito pra mostrar. É um olho falso, tem nuvens e por saber-se falso, mostra-se verdadeiro: é tinta, não chora, mas pode fazer chorar pela representação de atributos humanos. Não é natural, mas humanizado.

Produção artística:

A Leitura da imagem, as ações propostas e as significações pessoais elaboradas nesse processo serviram de referência para a produção artística da imagem de um olho e o que ele representa. Nesta proposta houve a observação do próprio rosto no espelho, em especial o olho. A produção artística envolveu a produção de *um olho que tudo vê*, conforme sugestão do grupo, utilizando: desenho e pintura acrílica sobre papel, conforme Figura 8, Figura 9 e Figura 10:



Figura 8. PY. Olhar I. Acrílico sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 9. MR. Olhar II. Acrílico sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 10. JL. Olhar III. Acrílico sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.

Figura 8: PY: “Parece o olho do *Zé do Caixão*, aquele que tem a unha comprida, que deixa a unha grande e vai virando. O olho também. É grande igual a unha, igual cabelo de mulher, cacheado”. PY diz que o olho é amarelo, amarelo e preto e o fundo também amarelo. Afirma: “É uma aranha”, os cílios parecem pernas de aranha. Sobre a cor diz que significa ouro e usa o amarelo para contrastar como o preto. MR: “O desenho do *Boby Esponja* é desse jeito, parece uma nave”.

PY na representação do olho destaca a cor amarela em contraste ao preto, ao relacionar a cor amarela ao ouro, concede ao trabalho uma possível referência à riqueza, medida pela massa (peso) em ouro. Ao utilizar a referência de *Zé do Caixão*, cineasta brasileiro que deixou as unhas crescerem por 35 anos, segundo a Folha de São Paulo (1998), estabelece relação entre o tamanho e o formato encaracolado das unhas e depois de cabelos cacheados à representação dos cílios

da pintura do olho em linhas curvas e compridas. Utilizava nesse conjunto a referência da aranha, provavelmente às pernas compridas e curvilíneas do aracnídeo. Tais referências fazem parte das experiências pessoais e sociais de PY e são componentes essenciais para o imaginário que envolveu a produção dos significados na pintura. PY não se prende à obra de Magritte que serviu de referência inicial para o trabalho, mas agrega outras motivações que lhes são próximas.

Figura 9: MR: “É um olho colorido”, “Misturei as cores, branco e cinza, passei o pincel de vermelho e pinte de branco e vermelho, do vermelho criei o rosa. Do lado estão azul com branco, misturei a cor com azul, ficou preto”. PY: “O olho seria...”. MR interrompe: “É um olho de sapo”. PY retruca: “Nunca vi sapo ter olho desse jeito”, e continua: “É um olho de gigante, bem grande, parece que o olho do gigante machucou, tem sangue de vermelho e azul, misturou...”; “É um olho diferente”. Indago sobre o motivo de ter feito o olho colorido. MR responde: “Por causa da arte, de um monte de cor, gosto de fazer colorido”. MR: “Tá feliz, meu olho”. PY: “Quem gosta de um monte coisa colorida é a *Elke Maravilha*”. JL: “O olho está estranho, rabiscado em dois lugares, dentro do olho tem verde, fora tem azul, em cima é preto e cinza”.

É evidente o prazer e a fascinação de MR ao trabalhar com as cores, descreve-as, fala das misturas e do colorido utilizado. Afirma que o olho colorido é devido à arte, as cores da arte. É possível observar a presença da teoria das cores, uma cor que se mistura com a outra formando uma nova cor, vermelho e branco originam o rosa, um efeito diferente, transmutado em sentido da existência, a alegria da descoberta. Faz menção ao olho de sapo, PY diz ser um olho de gigante e atribui significado ao vermelho e azul do olho apontando um possível machucado, logo na sequência afirma ser “um olho diferente” e nomeiam as diversas cores utilizadas, é um olho de tinta. *Elke Maravilha*, é trazida à cena em referência ao colorido.

Figura 10: JL enfatiza que é um olho grande, com preto em volta, vermelho com roxo e a sobrancelha é muito grossa. Acha que está faltando alguma coisa, mas não sabe o que é, depois acrescenta: “É o par do olho grande, tem que fazer um pouco mais pequeno, no desenho também tem que ser pequeno”. PY: “Parece uma mulher com a mão pra cima. No meio do desenho é um olho, mas é uma mulher. Se fosse deitado o papel seria outra coisa, uma pessoa, o corpo de uma pessoa deficiente mental, não tem o olho direito, parece um pé em baixo e a sobrancelha

parece um passarinho voando”. E finaliza “tem corpo de cobra”. MR: “Parece um jacaré sentado fazendo xixi”. JL: “É um olho estranho, um quadro que é um retângulo e uma bola no meio”.

JL balança a cabeça de um lado para outro, negativamente, pedindo que os colegas façam o seu desenho; eles se negam a fazê-lo afirmando que ele é capaz. Depois se preocupa com a composição, descreve as cores utilizadas e a proporção da sobancelha. Percebe a falta de elementos e se incomoda pelo olho não ter um par e que, para tanto, teria que fazer o desenho menor, são ensaios compositivos. Fica evidente a preocupação com uma representação naturalista e também pela busca de simetria e equilíbrio que o desenho de um par de olhos pode conceder à composição. Naturalmente desejamos o equilíbrio das formas, o desequilíbrio proposital, observado em algumas formas de arte, tira-nos do lugar comum e nos incomoda, requisita novas formas de conceber a vida, formas humanizadas e, portanto, diferentes do mundo natural.

Tiveram dificuldade em iniciar os primeiros traços do olho, sendo unânime a expressão “Não sei desenhar”. O que leva a esse pensamento, conforme destacado por Schlichta (2009), são preconceitos que limitam essa capacidade. A concepção de que apenas as pessoas que têm dom e talento são capazes de desenhar, impossibilita o ensino e a aprendizagem do desenho. A concepção de arte ligada ao academicismo é outro fator limitante, o saber desenhar está vinculado apenas ao desenho realista. Outra limitação sobre o desenho, conforme Lukács (2013), é quando se considera apenas o resultado final, o que inviabiliza a criação de novas realidades por escolhas e descartes de alternativas. O desenho, geralmente vinculado às concepções realistas, suscita admiração sobre como o artista conseguiu fazer algo tão perfeito, há, de imediato, a frustração de não saber desenhar. Ora, não há consciência do processo que possibilita esse resultado e demais resultados possíveis quando novas alternativas são escolhidas à revelia do resultado final. Conforme já temos discutido, o trabalho no padrão capitalista leva a essa condição, pois, não permite outras possibilidades do decorrer do processo de produção, o produto é algo fixo e imutável.



## Proposta 4

Apresentação da imagem da obra de Andy Warhol *Os lábios de Marilyn Monroe*:



Andy Warhol. **Os lábios de Marilyn Monroe**. 1962. Serigrafia sobre acrílico e lápis sobre tela, Dois painéis (210,2 x 205,1cm; 211,8 x 210,8 cm). Washington (DC), Hirschhorn Museum and Sculpture Garden, Smithsonian Institution, doação de Joseph H. Hirschhorn.

A imagem da obra *Os lábios de Marilyn Monroe* corresponde às discussões sobre linha; cor; forma; bidimensional; desenho; pintura; figurativo; Pop Art. Esta é uma das obras de Andy Warhol (1928-1987), pintor americano vinculado à Pop Art que de acordo com David McCarthy no livro *Arte Pop* (2002), é relacionada aos anos de 1960, mas se inicia na década 1950. Com frequência utiliza cores saturadas, falta de pinceladas, formas simples e contorno. A temática geralmente se origina de fontes preexistentes e manufaturadas para o consumo de massa, como fotografias de jornais, anúncios coloridos, letreiros comerciais, histórias em quadrinhos e filmes. Há um diferencial no processo da arte que geralmente é feita sem estudos e esboços anteriores, mas por uma transferência direta da imagem, através de serigrafia ou de colagem.

Strickland relata que Andy Warhol “[...] pegava seus temas nas prateleiras de supermercado e nas manchetes de tabloides e apresentava uma produção de massa com imagens de Marilyn Monroe ou de lata de sopa Campbell, numa espécie de linha de montagem, repetindo a imagem por meio de silk-screen” (2014, p. 183). Esse tipo de imagem tira a arte de dentro dos museus, trazendo-a para as massas:

“[...] apresentado imagens ‘consumidas’, ele apresenta uma imagem residual, mais consumível, a qual, portanto, sedimenta-se inerte, com infinitas outras, no inconsciente coletivo” (ARGAN, 1992, p. 647). Andy era um incisivo crítico social e adorava fazer comentários cínicos afirmando, por exemplo, que pintava porque adoraria ser uma máquina, e também que todos fossem máquinas e fossem todos iguais e pensassem de forma idêntica. Strickland (2014) ressalta que o artista consegue dispor sobre a alma americana como algo repetitivo e sem personalidade, apresenta tudo como se fosse passado e é no passado que a imagem adquire valor estético.

#### Leitura da imagem:

Como nas demais propostas aviso ao grupo sobre a filmagem das discussões. Apresento a imagem da obra *Os lábios de Marilyn Monroe* do artista Andy Warhol. Faço a leitura da legenda com informações gerais. Peço que observem. Após alguns momentos, MR pergunta o que Andy Warhol faz. “É um pintor”, respondo. Ela diz que a pintura é diferente. Chamo a atenção para a técnica utilizada. Na sequência peço que digam o que estão vendo na imagem. MR: “É uma dentadura”. PY: “São bocas”. MR: “Boca?”. PY: “Ih! Um monte delas”. MR: “Mais de cem, quer ver?”, e começa a contar uma a uma colocando o dedo sobre a imagem. Contamos o número de bocas, 168. Pergunto a eles como seria se tivéssemos mais de cem bocas falando ao mesmo tempo. MR: “Era uma falação no Brasil inteiro”. PY: “É uma falação igual do meu amigo, ele fala até pelo cotovelo”. MR: “Ele enjoa até as pessoas de tanto que fala”. PY: “Conversa com a parede, beija a parede, chama a parede de tia”. MR: “Na escola é assim, fala até na prova”. Observando a imagem um pouco mais, PY afirma: “Parece um tapete”.

Questiono os três participantes sobre o que a imagem significa. MR: “Falação”. PY: “Não só falação, fofoca” e acrescenta: “falar, comer, beber”, MR: “Escovar os dentes” e continua: “Quando a gente fala demais fica rouco e fica banguela”. Pergunto de quem é a boca representada. MR: “Não dá pra pintar de tinta?”; “É a Marilyn Monroe”. PY: “É ela que meu irmão pegou de me chamar, porque ele diz que sou igual a ela” e completa: “Nessa imagem só tem boca, não tem olho”. MR: “Ela cantava, ela tinha um vestido vermelho”. Pergunto se eles viram a cena em que a atriz segura o vestido quando passa sobre uma saída de ar. MR:



“Sim, eu já vi”. Py se levanta da carteira e encena o que eu havia dito, fingindo segurar o vestido com o vento. MR bate palmas, muito bom.

Questiono sobre os motivos de o artista ter representado a atriz. PY: “Ela era famosa e bonita”. Concordo e pergunto sobre o motivo da imagem ser constituída apenas de bocas. PY insiste dizendo “Parece um tapete cheio de boca” e responde: “Porque ele gosta de boca”. “Como a boca foi representada”, pergunto. MR: “Cheia de dentes e está torta”. “Marilyn era feliz?”, indago. MR: “Não, ela cantava muito”. PY: “No início ela era feliz, anos e anos ela ficou com a cara emburrada”. Pergunto o motivo. PY: “Porque não gosta do sorriso dela”; “Tem gente que fala que ela parece comigo, é só eu pintar meu cabelo que vou parecer com ela”. MR: “Parece uma *Miss*”. PY: “É só pintar o cabelo de amarelo”.

Peço-lhes para que observem se todas as imagens da boca são iguais. PY: “Essa é mais escura, essa é mais clara, são diferentes”. MR: “Parece a boca da Giseli, ela canta uma música *Ela é top, top de revista*”. PY: “De revista, de celebridade”. Confirmo dizendo que a atriz era famosa e conhecida, um dos motivos pelo artista tê-la representado, muitos a conhecem, muitos falam dela, tornou-se um objeto de consumo, de propaganda. Sua imagem está em capas de revista, canecas, cadernos, camisetas. PY completa: “Meia, cueca, calcinha, sutiã”.

Pergunto se as celebridades podem sair à rua tranquilamente. MR: “Não, por causa dos *paparazzo*”. “O que representam tantas bocas”, pergunto depois de um tempo. MR: “Porque ela fala bastante”. PY: “Boca sensual”. Sim, eu concordo, ela era uma mulher sensual de lábios sensuais. MR: “De luxo”. Sim, era uma mulher de luxo e muitas mulheres queriam ser iguais a ela. MR pergunta: “E por que a mataram?”, e responde: “Por causa da fama dela”. PY: “Por causa da beleza”. Pergunto se as pessoas famosas são felizes. PY: “Não”. MR: “Tem gente diferente que tem muito amigo”. PY: “Tem gente que não é feliz porque tem preconceito com os outros”. PY: “Ela apanhou do marido”. Pergunto novamente sobre a imagem. PY: “É uma boca da imaginação da gente, é uma pintura”.

Análise da leitura da imagem:

Nessa proposta destaca-se de início o questionamento de MR sobre o que Andy Warhol faz, e, que a sua pintura é diferente. A percepção do modo diferenciado de pintar do artista favorece as descobertas e permitem a leitura de

imagem de forma ampliada, não se restringe aquele ou este elemento rapidamente explorado, mas estabelece um contínuo de relações entre um e outro. De acordo com Santaella (2005, p. 244) “Cada artista faz uso pessoal das convenções aprendidas”. Ao quebrar as convenções, acolhe e transforma a seu modo as regras pictóricas a que tem acesso. É um dos fatores que os diferencia, tornando possível, por exemplo, reconhecer um Cézanne e um Van Gogh. O que diferencia a pintura de Andy Warhol é essa marca histórica e pessoal de figuração, ou seja, seu estilo.

Os lábios de *Marilyn* são interpretados como dentadura, uma boca, várias bocas, demonstra a percepção de quantidade:

PY: “São bocas”.

MR: “Boca?”.

PY: “Ih! Um monte delas”.

MR: “Mais de cem, quer ver?”.

MR conta 168 figuras repetidas, dispostas em uma superfície de 14 linhas e 12 colunas. Da repetição das imagens passam à representação do significado: muitas bocas juntas geram falação, pessoas que falam até pelo cotovelo, que nos enjoa pelo excesso de fala. PY evoca situações fantásticas de conversas com a parede, paredes que são beijadas e chamadas de tia. MR associa a repetição das figuras com algo de seu cotidiano, a escola, onde falam até na prova. Depois, volta-se à percepção da forma dizendo que a imagem parece um tapete. Essa observação se repete ao longo na leitura da imagem, provavelmente a repetição de formas remete aos padrões utilizados na estampa de alguns tapetes. Caso eu tivesse perguntado os motivos de MR, provavelmente traria outras significações.

É relevante, dada a observação de MR, perceber que a imagem não é um tapete, e o simples fato de a estampa remeter a outra interpretação revira o lugar comum no qual a mesma se encontra, propiciando outras formas de conceber o objeto. Portanto, a arte configura as formas visíveis e com frequência parecem ilógicas e acidentais, organizando-as de maneira que significados, antes ocultos entre formas e cores, possam transparecer por meio de alguma necessidade interior que se projeta exteriormente.

Pelos dizeres dos sujeitos da pesquisa, muitas bocas reunidas geram falação, fofoca, comem, bebem, levam a escovar os dentes, quem fala demais fica rouco e banguela. A imaginação é evocada pelo significado, no qual real e imaginário se

mesclam e se confundem. MR se identifica com a figura de Marilyn, PY e MR demonstram já conhecerem a personagem:

*PY: "É ela que meu irmão pegou de me chamar, porque ele diz que sou igual a ela"*  
*MR: "Ela cantava, ela tinha um vestido vermelho".*

Quando pergunto sobre a cena de Marilyn segurando o vestido devido a uma corrente de ar, PY se adianta e figura o gesto, imprimindo-lhe marca pessoal pela repetição da cena, segundo sua interpretação. Outras relações pessoais são agregadas à figura da atriz por PY:

*"Tem gente que fala que ela parece comigo, é só eu pintar meu cabelo que vou parecer com ela". "É só pintar o cabelo de amarelo".*

A identificação com personagens fictícios, midiáticos, imaginários é comum, por meio deles acalentamos e vivemos situações imaginárias com projeção na realidade, são referências externas e internas às quais procuramos firmar e significar nossa própria existência. Portanto, nenhuma imagem é neutra e às vezes é tão presente pela repetição, que se torna ausente em significados.

As figuras representadas por Andy Warhol eram populares e passavam uma imagem de perfeição, mas desgastadas pelo uso propagandístico de suas imagens, o que foi representado pela repetição das imagens dos lábios na superfície pictórica. Sobre os motivos que levaram o artista a representar *Marilyn*, destacam a fama e a beleza da atriz, o gosto de Andy por bocas. O padrão de beleza é estabelecido socialmente, por conseguinte, o que é beleza em um dado momento histórico pode ser considerado feio em outro, tendo em vista diferentes aspectos que vão se constituindo ao longo da existência humana. Na arte a beleza ou a feiura não estão no objeto em si, mas nas relações que se estabelece com o mesmo e, portanto, com os outros. Segundo Read (1967) a concepção original de feiura para os gregos era de algo disforme desprovido de graça. No senso comum a beleza tem como parâmetro os aspectos medonhos da feiura. Mas o feio pode ser relacionado com o sublime, é algo diferente, mas não se opõe à beleza. Na arte um objeto considerado feio pode se apresentar como algo belo, pelo sublime nele conferido. O sublime se manifesta na qualidade estética que afasta a dura realidade de nossa percepção, ou

seja, um tema pode ser pintado com habilidade e delicadeza que não reagimos ao horror da imagem, mas a sua representação.

Pergunto se *Marilyn* era feliz:

MR: “Não, ela cantava muito”.

PY: “No início ela era feliz, anos e anos ela ficou com a cara emburrada”. “Porque não gosta do sorriso dela”.

Representar um papel demonstrando felicidade quando se está triste é algo comum, somos levados a construir uma imagem que não corresponde a realidade e as emoções. Por vezes são demonstramos o inverso, isso também ocorre na arte e nas imagens de propaganda.

Percebem a diferenciação das cores na imagem, lembram a boca de uma pessoa conhecida, revista, celebridade, com sua imagem estampada em objetos de consumo, a própria *Marilyn* é objeto de consumo, alvo de repórteres que buscam capturar sua imagem e dá-la às massas para ser devorada em instantes, como algo imediato e descartável. As respostas ao que representa os lábios de *Marilyn* permitem outras reflexões:

MR: “Porque ela fala bastante”.

PY: “Boca sensual”.

MR: “De luxo”.

As respostas correspondem as características da atriz, extrapolando o visível da imagem que não apresenta tais atributos, mas os representa. Muitas mulheres queriam e querem ser iguais a ela:

MR: “E por que a mataram?”

MR: “Por causa da fama dela”.

PY: “Por causa da beleza”.

As reflexões sobre a imagem apresentada ganham uma pausa quando questiono sobre a felicidade de pessoas famosas como a personagem da obra de Andy Warhol, PY de imediato responde negativamente, MR destaca a diferença entre as pessoas afirmando que algumas têm muitos amigos. PY reflete sobre a questão e conjectura que tem gente que não é feliz devido aos preconceitos e que a figura do quadro deve ter apanhado do marido. Por fim, PY diz sobre a imagem:

“É uma boca da imaginação da gente, é uma pintura”.

O encontro é finalizado e demonstra os diversos percursos rumo a uma visão mediata, elaborada, capaz de diferenciar um objeto de arte dos demais objetos.

Produção artística:

A leitura da imagem, as ações propostas e as significações pessoais elaboradas nesse processo, serviram de referência para a produção artística de uma boca e o que ela pode representar. Peço-lhes para fechar o olho e tocar o rosto do colega. Uns dizem que não gostam de fechar o olho e que é ruim não ver o que está tocando, outros se divertem com muitas risadas. Diante do espelho dizem: “Que feio”. “Sou mais bonita de longe”. “Sou linda”. Pedi que abrissem a boca e deixasse o colega ver, depois, para que cada um olhasse no espelho com a boca aberta: “Parece um dragão, vou cuspir fogo”. “Nunca vi a boca por dentro, é estranho”. “Não quero ver minha boca, deixa eu ver a sua”. “Que lindo”. “Gosto de boca colorida”. “Tem de toda cor, da cor que quiser”. “Que bocão, gosto de boca grande, parece o lobo mau, urrrrrrr”. A produção envolve desenho e pintura acrílica sobre papel, conforme Figura 11 e Figura 12:



Figura 11. PY. Lábios I. Acrílico sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 12. MR. Lábios II. Acrílico sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.

Figura 11: PY demonstra felicidade e envolvimento na pintura da boca, fala que gosta de batom e da cor azul, mas como não tem batom azul, escolhe a cor azul para pintar. Pergunto o que significa a cor azul<sup>23</sup>, responde que é diferente.

No ocorrido, é possível observar a representação simbólica de algo que se deseja na realidade concreta, realizado pela escolha da cor azul para pintar. Conjecturamos que o azul, nesse caso, não é apenas uma cor aleatória, mas a realização de um desejo oculto. Pelos padrões sociais, um batom na cor azul não é muito comum, sendo usado em ocasiões específicas, tais como: apresentações teatrais, festas à fantasia, brincadeira de criança, entre outros. Nesse ponto, destacamos por meio de Canclini (1980) que a ação artística não opera de maneira direta na realidade, mas atua no campo da imaginação, simulando ações pelas quais o imaginário torna-se real. A arte, portanto, não age de forma imediata sobre a realidade, mas de forma mediata pela ação do imaginário. No caso, a cor do batom é exemplar e pode se estender a qualquer outra ação humana por meio do campo do imaginário.

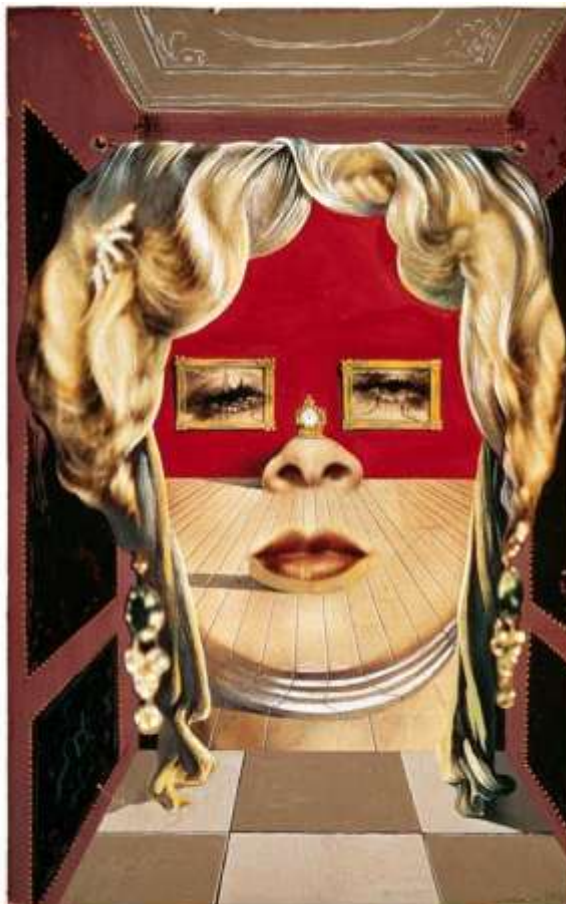
<sup>23</sup> O azul, de acordo com Pedrosa (2009), é a mais profunda de todas as cores, é a cor do infinito e dos mistérios da alma. O azul transita entre o real e o imaginário ao dar a impressão de diluir-se na atmosfera em uma superfície pintada. Na cromoterapia transmite calma e tranquilidade. Também evoca a ideia de morte, era a cor da verdade para os egípcios. Para o Budismo tibetano o azul é a cor da sabedoria transcendental. É a cor dos campos elísios, é a cor da nobreza, da Ascensão da Virgem Maria, pureza, inteligência, raciocínio, a cor atribuída ao planeta Terra.

Figura 12: MR comenta que gosta de todas as cores e que também gosta de batom, diz que quer uma boca bem colorida como a pintura que fez.

Nesse ponto é possível observar que comportamentos individuais, conforme pontua Lukács (2013), procuram se ajustar aos outros por serem determinados socialmente, deixando à mostra diferentes intencionalidades no mesmo campo de ação. No caso, o campo de ação é o imaginário simbólico da pintura e o gosto mútuo pelo uso da cor entre eles. Para Lessa (2012), a escolha dessa ou daquela alternativa passa pela mediação, e decide qual delas será objetivada e qual será descartada. O trabalho de criação supera o espontâneo e o natural pelo comportamento consciente, o que permite prever o possível antes de sua realização.

## Proposta 5

Apresentação da imagem da obra *Rosto de Mae West podendo ser utilizado como apartamento surrealista* de Salvador:



Salvador Dalí. **Rosto de Mae West podendo ser utilizado como apartamento surrealista.** 1934-1935. Guache, grafite e colagem sobre página de revista (28,3 x 17,8 cm). Instituto de Arte, Chicago, EUA.

Em relação à imagem da obra *Rosto de Mae West podendo ser utilizado como apartamento surrealista* corresponde às discussões sobre linha, cor, forma, bidimensional, desenho, pintura, recorte, colagem, figurativo, retrato, Surrealismo. Esta é uma das obras de Salvador Dalí (1904-1989), pintor catalão vinculado ao Surrealismo, mas segundo Read (1980), a sua identificação ao movimento limita-se a sua característica de teatralidade e exibicionismo e não pelos reais fundamentos surrealistas profundamente humanos em oposição ao academicismo sentimental e sensacionalista, adotado por Dalí.



Robert Descharnes e Gilles Néret (1933-2005) no livro *Salvador Dalí: a obra pintada*, editado originalmente em 1998 (2013), destacam que Dalí dominava as técnicas dos mestres renascentistas o que concedia uma exímia qualidade plástica aos seus trabalhos, ricos em detalhes e equilíbrio da forma. O diferencial das obras de Dalí é o tema estabelecido por meio de imagens de seu inconsciente, representando suas próprias alucinações de forma realista. Strickland (2014) enfatiza que Dalí distorcia as formas para simbolizar o inconsciente, dando-lhes aparência grotesca como se fossem imagens de sonhos.

A obra em questão representa a atriz e escritora norte-americana Mae West (1893- 1980) considerada símbolo sexual da época. Na obra *Grandes Mestres Dalí* (2011b) destaca-se a ligação de Dalí com o cinema, chegando a Hollywood em 1937 onde conheceu a atriz Mae West. A obra foi elaborada por Dalí diante de uma fotografia da atriz utilizando uma mistura de técnicas: tinta guache, grafite e colagem sobre página de revista (DESCHARNES; NÉRET, 2013). A agregação de materiais diferentes era de interesse das pesquisas surrealistas. Na obra observa-se a relação arquitetônica na representação do retrato emoldurado por cortinas de madeixas loiras da atriz, uma de suas características mais marcantes, incluindo: “O sofá ao centro tem a forma de boca. As narinas encostadas nas paredes viram uma lareira sob um relógio de pêndulo. Os olhos são inseridos dentro de molduras de quadros presos à parede de fundo” (GRANDES MESTRES, 2011, p. 112). Dalí consegue com força e eficácia uma aproximação icônica no retrato de Mae West.

#### Leitura da imagem:

A leitura da imagem se inicia por dizeres soltos: “A imagem de um rosto”. “Um sofá em forma de boca”. “Os olhos são dois quadros na parede”. “O nariz é uma lareira”. “As cortinas são os cabelos”. “A cadeira que estou sentado é uma boca”. “Essa sala é careca, não tem cortinas, nem nariz, não tem lareira, nem olhos de quadro”. “Quero uma sala dessa”. Essas foram as primeiras observações do grupo diante da imagem da obra *Rosto de Mae West podendo ser utilizado como apartamento surrealista*. Pergunto sobre o que estão vendo. MR: “É um cabaré”. PY: “Parece que está dormindo” e destaca “Parece xadrez, nesse preto pintado, é um jogo”. “Parece um quarto”.

Chamo a atenção para a legenda da imagem, discuto sobre as informações descritas. Pergunto se conhecem alguém com o mesmo nome do artista, Salvador Dalí. MR: “Tem um livro dele na escola”, e acrescenta: “Não! Só na Bahia”. JL e PY respondem que não.

Informo que a imagem trata de um retrato da artista *Mae West*, e que o retrato foi produzido pela composição de diversos objetos. MR: “É de *cowboy*”. PY: “Parece aquela novela *Bang Bang*, aquela que tem e faz assim...”, dizendo isso, imita alguém sacando armas. MR: “O olho dela está torto, está apertado assim, para baixo”. Peço que observem que os objetos utilizados na constituição da imagem, ganham outros significados além de sua utilidade habitual: quadros representam olhos, lareira representa nariz, cortinas representam cabelos e cabelos representam cortinas, poltrona representa boca, e a junção de todos esses objetos estranhos entre si representam o retrato, o rosto de *Mae West*. Questiono se o rosto da imagem é como um rosto real. PY: “Esse não é de verdade”. “Não, ela não passa protetor solar, não passa perfume”. MR: “Ela não tem braço, nem mão”. Questiono novamente e PY afirma: “Isso é um quadro”.

MR observa: “Em cima da lareira tem um copo”. PY discorda: “Tem um relógio”. MR: “Dois quadros, no nariz é um relógio, dá pra ver de longe”. Pergunto sobre o que o relógio pode significar nessa imagem. PY: “Horário de ir pra aula”. “Será que a *Mae West* tinha horário para fazer as coisas?”, indago. PY: “Sim”. MR: “Não, ela é preguiçosa, não levanta cedo”. PY: “Eu tô com preguiça”. Pergunto sobre a mulher representada. MR: “É uma espanhola, tem chapéu na cabeça”. Questiono sobre as cores presentes na imagem, MR responde: “A parede é vermelha”, e sobre o significado do vermelho<sup>24</sup>. PY: “Paixão”. JL: “Sangue”. MR: “Cor de vinho”. Pergunto se MR gosta de vinho, ao que responde: “Eu não! Obrigada. Não é de beber vinho, é pra beber água”. PY: “Na hora de dirigir, não pode, na hora do chá a minha mãe toma vinho lá em casa”. MR: “Vinho é bom, é gostoso”. Pergunto o que mais se apresenta na cor vermelha na composição de Dalí. MR: “A boca, batom”. “E como fica o batom vermelho?”, pergunto. PY: “Fica *Victor Valentim*”. MR bate

<sup>24</sup> Para Pedrosa (2009) o vermelho é uma das cores primas presente no espectro solar, e a que mais se destaca visualmente. O autor em suas pesquisas destaca: “Cor do fogo e do sangue, o vermelho é a mais importante das cores para muitos povos, por ser a mais intimamente ligada ao princípio da vida” (PEDROSA, 2009, p. 120). Mas os significados atribuídos à cor são ambivalentes: noturno/fêmea, diurno/macho, cor de Dionísio para os pagãos e do amor divino para os cristãos, cor dos guerreiros, dos generais, dos imperadores e da nobreza, símbolo do amor ardente. Nos países do Oriente relaciona-se com o calor, a paixão, a ação, sinceridade e felicidade. Na atualidade, entre outras representações, é símbolo ideológico da luta proletária.

palmas, feliz. JL só observa. “Em quais momentos usamos batom?”, indago. MR: “Pra sair”. PY: “Pra ficar bonita, pra sair, pra passear, pra namorar”. Peço que observem a representação da boca vermelha na imagem, dizendo que *Mae West* é uma mulher bonita, uma atriz de cinema que provavelmente deveria usar muito batom vermelho. PY completa: “Pra chamar a atenção dos homens”. MR: “Ela não tem atenção”, e prossegue: “Ela é brava, tá com cara de brava aí”. JL: “Isso é uma sala, professora?”. Concordo e peço que observem o título da obra. PY: “Eu acho que ela está com cara de sono”. MR: “Esta com cara emburrada”. JL: “Eu acho que é uma coisa bem diferente, eu nunca vi um quadro desses, tipo assim, tem no quadro um olho, a lareira como nariz, eu nunca tinha visto”.

Nesse momento, explico brevemente sobre o movimento Surrealista ao qual a imagem se vincula. O artista utiliza elementos estranhos, combinando-os para representar a realidade que nesse quadro traz uma imagem realista, que é o apartamento. Os objetos remetem aos objetos reais: cortina, lareira, poltrona, quadros. Mas esses objetos de uso comum perdem a função imediata na representação do artista. Na sequência, pergunto se é possível representar uma pessoa com objetos reais. MR diz que sim, PY diz que não. MR retruca: “Ué... Não tá certo, o artista fez isso”.

Pergunto-lhes sobre os propósitos que levaram o artista a fazer o quadro. PY: “Eu acho que ele ficou maluco”. Pergunto o motivo, PY responde: “A imagem do quadro é bem diferente”, diferente como? PY: “A gente é mais jovem, mais adolescente, depois vai ficando mais velho”, e no quadro? PY: “No quadro é sempre igual”. “Então se quisermos guardar uma lembrança da gente jovem, fazemos um retrato? Será que foi esse o motivo que levou o artista a fazer o retrato de *Mae West*?”, pergunto. MR: “É”. PY: “Uma fase que ele escolhe ou não, tem retrato de todas as idades”. Pergunto se o motivo do artista poderia estar ligado à beleza física da atriz. PY: “É, tem gente que faz isso, tem gente que não faz”. Indago se é a mesma coisa para as pessoas que não se importam com a beleza externa. PY: “Não, é diferente da gente, é um quadro”, e acrescenta: “A vida está fora do quadro, a vida do quadro é diferente”. Confirmando o que PY formula e digo que a realidade da vida é diferente da realidade do quadro, pois o quadro é uma representação.

Pergunto sobre os elementos que formam a imagem. JL: “Acho que ele sonhou alguma coisa”. “A boca é uma poltrona e está colocada bem no meio e na hora se vê os dois quadros, a poltrona é pra descansar, dormir”. Pergunto se a

poltrona é um convite para sentar e apreciar os quadros na parede, JL concorda. MR: “Ela é muito brava, a voz não descansa, é pra ter voz de brava”. Olhando com mais atenção para a imagem, MR destaca: “É um relógio e parece um nariz de porco, não parece?”. PY: “Bem, eu sou do porco”, e faz um movimento de compressão no nariz com dois dedos, levantando a cabeça para mostrar as narinas.

Procuro explorar um pouco mais a representação e pergunto sobre o motivo de um relógio sobre a lareira. PY: “Pra enfeitar”. “Mas o relógio é usado só pra enfeitar?”, pergunto. MR: “Não, é pra colocar no braço”. JL: “É pra ver a hora”. Pergunto sobre o significado de um relógio bem no centro da imagem. JL: “Pra não perder a hora”. PY: “Devia estar na parede, em cima da lareira vai derreter”. Pergunto sobre o que a obra representa. MR: “A hora sagrada”. JL: “A hora é pra fazer tudo no momento certo”. “O relógio marca o tempo”, digo. MR cantarola: “Tempo, tempo, tempo...”. Questiono sobre o motivo de um objeto que marca o tempo no centro da obra. MR: “Pra ele não fugir”. PY: “Mas relógio não anda”. MR: “Anda, no ponteiro da parede”. Digo novamente que o tempo está no centro da composição. PY formula a relação: “Tempo pra marcar a vida, não é?”. Sim, eu concordo e falo que a vida passa rápida e indago sobre a vida de cada um. JL: “Mais rápido ainda”. “Conforme o tempo passa, o que acontece com a gente?”, pergunto. JL: “A gente vai ficando sempre mais velho”. PY: “Depois idoso, depois morre”. Falo novamente sobre o elemento tempo no centro da obra, JL pergunta: “Ela já morreu?”. Respondo que sim, morreu no ano de 1980, com 87 anos. PY: “Bem antes o *Elvis* gravou as músicas dele”. Pergunto a PY sobre o ano de seu nascimento, ao que responde: “1979”, JL afirma ter nascido no mesmo ano. Comento que a atriz havia morrido um ano antes dessa data.

Na sequência pergunto se a atriz ao morrer apresentava a mesma beleza de quando era jovem e foi representada por Dalí. JL: “Não”. Pergunto o motivo, ficam em silêncio. Questiono se com o passar do tempo conservamos a mesma beleza de quando éramos jovens. JL: “Não”. MR: “Fica velho”. PY: “Envelhece”. Pergunto sobre o que faz a gente envelhecer. JL: “O tempo”. PY: “Acho que o rosto fica mais enrugado, né?” e relaciona “Tem a *Rosa Cardoso* e ela já foi como você, jovem e agora está idosa”. PY: “Conheço uma senhora que tem 80 anos, canta e dança a música do cantor”. Pergunto se *Mae West*, pelo tempo que viveu, conservou a mesma beleza de quando era jovem. PY: “Sim, acho que sim”. MR: “Não, não tem”. PY: “Antes, antes tem, mas depois não”. “Qual a beleza da pessoa quando

envelhece?”, indago. JL: “A beleza por dentro professora, que nunca acaba, dependendo a pessoa”. Concordo com JL. “Muito bem, é isso!”, digo a eles.

A partir desse momento, continuam a reflexão. JL: “Representa que o tempo passa, que o tempo vai passando e a beleza de fora vai embora e fica a beleza de dentro, é uma beleza de sentimento”. PY: “Eu era pior quando era nova, agora sou melhor, fiquei mais velha e agora mesmo com 37 anos não parece, eu pareço com o quadro. Eu aprendi muita coisa e mais velha sou melhor”. “Então a imagem pode representar outra pessoa sem ser a *Mae West*”, pergunto. PY: “Isso, todo mundo envelhece...”.

Indago sobre o motivo que levou o artista a fazer o quadro. JL: “Representar o tempo”. PY: “O tempo da história da gente, que tá marcado, e a gente fica mais velho”. PY: “Pra ela continuar mais jovem?”, digo que sim, esse pode ser um dos motivos. MR: “O quadro é cultura. Por que a mulher tá séria? O quadro representa a passagem do tempo e da beleza que não passa”. PY: “Ela deve ter passado por preconceito, mas fez sucesso e o sucesso não subiu pra cabeça”. Pergunto por qual motivo, PY responde: “Porque ela morreu idosa e não se matou como a *Marilyn*. Tem gente que usa a cabeça e não o sucesso”. JL: “A *Marilyn* não esperou a beleza de dentro, a maioria hoje faz isso, com depressão, sem beleza de dentro”. Pergunto sobre a beleza de dentro. JL: “A beleza de dentro, é uma sala, interior” e conjectura: “Eu não vou pintar por pintar, tem que ter um motivo”.

#### Análise da leitura da imagem:

Nessa proposta destacam-se alguns elementos percebidos na imagem: um rosto sala, um sofá boca, dois quadros olhos, uma lareira nariz, uma cortina cabelo, uma cadeira boca, uma sala careca: sem cortinas, sem nariz, sem lareira, sem olhos de quadro, o desejo de ter uma sala como a sala da imagem. Aparentemente são palavras e pensamentos desconexos, tentativas, erros, ensaios, entretanto podem configurar reflexões rumo às concepções mais elaboradas da realidade, entre o real e o imaginário.

As observações que seguem trazem outros aspectos:

MR: “É um cabaré”.

PY: “Parece que está dormindo”.

“Parece xadrez, nesse preto pintado, é um jogo”.

“Parece um quarto”.

Após trazer algumas informações sobre a obra e sobre a pessoa representada no retrato surrealista, exclamam:

*MR: “É de cowboy”.*

*PY: “Parece aquela novela Bang Bang, aquela que tem e faz assim...”.*

PY faz o gesto de sacar a arma, como nos filmes, como nas brincadeiras miméticas das crianças. A palavra *West* é relacionada a Oeste, fazem uma associação de som, por este motivo trazem à lembrança novela *Bang Bang* e *cowboy*. Dessa maneira vão experimentando, descobrindo, destrinchando possíveis significados aos elementos da imagem.

Sobre a imagem como representação ou realidade, respondem:

PY: “Esse não é de verdade”.

“Não, ela não passa protetor solar, não passa perfume”.

MR: “Ela não tem braço, nem mão”.

PY: “Isso é um quadro”.

Novamente confirma-se que conseguem diferenciar a imagem como representação, passando de um conhecimento espontâneo a outro mais elaborado.

Nesse propósito, destacam um novo elemento:

MR: “Em cima da lareira tem um copo”.

PY discorda: “Tem um relógio”.

MR: “Dois quadros, no nariz é um relógio, dá pra ver de longe”.

Diante do objeto relógio fazem várias observações, comparando, narrando, associando, trazendo experiências e representações diferenciadas, como marcar o horário de ir para a aula.

PY percebe o vermelho da parede, as representações do vermelho são sangue, paixão, cor de vinho. Os significados da cor vermelha, talvez tenha levado MR a associar a imagem a um cabaré, espaço geralmente ligado à representação do vermelho. Ao serem questionados sobre os demais elementos nessa cor, observam:

*MR: “A boca, batom”.*

*“E como fica o batom vermelho?”, pergunto.*

PY: “*Fica Victor Valentim*”.

“Em quais momentos usamos batom?”, indago.

MR: “Pra sair”.

PY: “Pra ficar bonita, pra sair, pra passear, pra namorar”.

PY: “Pra chamar a atenção dos homens”.

MR: “Ela não tem atenção”.

“Ela é brava, tá com cara de brava aí”.

O vermelho é exemplar e remete à figura de *Mae West*, bonita, sedutora. O batom vermelho é usado em momentos específicos e para chamar a atenção dos homens segundo PY, o que remete à representação da cor vermelha destacada por eles. Entretanto, MR menciona um elemento contraditório, a personagem está brava por não receber atenção, o que também é representado pela cor. A cor vermelha mostra-se como instrumento de linguagem poderoso no controle da realidade, é capaz de regular o meio por apresentar significados que se relacionam entre si.

Demonstram estranheza:

JL: “Isso é uma sala, professora?”.

JL: “Eu acho que é uma coisa bem diferente, eu nunca vi um quadro desses, tipo assim, tem no quadro um olho, a lareira como nariz, eu nunca tinha visto”.

O estranhamento de algo leva o mundo banal a adquirir novos significados. Elementos estranhos propiciam novas descobertas. Por outro lado, objetos fixados por representações comuns projetam fenômenos externos que ocultam a essência. Nessa imagem, como observa JL, objetos comuns perdem a função utilitária e passam a representar uma pessoa, transfigura a realidade em vários aspectos: religioso, artístico, filosófico, espiritual, conforme intencionalidades do artista e dos que interagem com a imagem. A intencionalidade é a chave que permite passar de um mundo a outro, do fenômeno à essência, que, de acordo com Kosík (1976), não se mostra de forma direta e imediata, mas mediata. A percepção da realidade é associada a sentidos e significados, caso a subjetividade seja deixada de lado a percepção da realidade se empobrece e a visão passa a ser unilateral. Conforme lembra Kosík (1976) a prática cotidiana é como uma noite desatenta, voltada ao imediato e ao utilitário, é o mundo dos fenômenos. Mas essa realidade ao ser questionada por novas concepções pode revelar a realidade oculta, o que significa romper o cotidiano por ações inesperadas que causam estranheza.

Na sequência, volto a atenção para os possíveis motivos que levaram o artista à produzir a imagem *Mae West*, PY observa:

“Eu acho que ele ficou maluco”.  
 “A imagem do quadro é bem diferente”.  
 “A gente é mais jovem, mais adolescente, depois vai ficando mais velho”.  
 “No quadro é sempre igual”.

O mundo da familiaridade é brutal à existência humana e todo aquele que tiver a ousadia de quebrar essa regularidade corre o risco de ser rotulado como maluco. Nos dias atuais, como na renascença, conforme discutimos na subseção 3.1 parece haver uma simpatia a esse estado de maluques, sendo comum considerar os artistas como loucos. Mas como temos dito, é preciso desconfiar das concepções naturalizadas.

Em destaque uma segunda percepção, o quadro é diferente, pois não mostra o ciclo da vida, mas congela um momento que aparentemente é sempre igual. Um quadro não envelhece como uma pessoa é um objeto, nesse aspecto, também se distancia da vida comum. Entretanto, materializa um momento que se queira eternizar, guarda memórias e seu tempo é sempre presente, permite ainda escavar campos da memória que descansavam sob a poeira do tempo. Gostamos de revirar os álbuns de fotografia buscando o tempo perdido de nós mesmos, por vezes nem é possível nos reconhecer.

O relógio volta à cena. Pergunto o motivo de o relógio estar ali, pois não foi disposto como elemento de composição direta do retrato de *Mae West*, como os quadros para o olho, a cortina para o cabelo. O relógio parece um objeto sem utilidade na representação, mas há de se desconfiar dessa visão imediata. Ao que observam:

PY: “Pra enfeitar”.  
 MR: “Não, é pra colocar no braço”.  
 JL: “É pra ver a hora”.  
 JL: “Pra não perder a hora”.  
 PY: “Devia estar na parede, em cima da lareira vai derreter”.

As observações abrem caminhos que aprofundam as reflexões. Um relógio não serve apenas de enfeite, essa é uma visão utilitarista do objeto. Também não está apenas para o braço como objeto de fácil acesso, muito menos serve apenas



para não se perder a hora. O imaginário em relação ao objeto relógio pode ser observado em demais representações de Salvador Dalí, é uns dos elementos da obra *Persistência da memória* (1931) em que o artista dispõe relógios derretidos na paisagem insólita. Quiçá seja essa a lembrança que levou PY a observar que em cima da lareira o relógio vai derreter, entretanto, pode ser apenas uma constatação óbvia.

Nesse percurso, seguem-se as escavações: a hora como algo sagrado, como momento certo, como marca do tempo, o tempo representado pela melodia de uma canção, o tempo no centro da imagem, um relógio ou um tempo que foge, que escorre pelas mãos, um relógio que não anda, ponteiros que se movimentam marcando o passar das horas. Até o momento da relação que se estabelece em forma de interrogação, como o tempo pode ser:

PY: “Tempo pra marcar a vida, não é?”.

Sim, uma representação da vida humana. Sobre o que acontece quando a vida passa fora do quadro:

JL: “Mais rápido ainda”.

JL: “A gente vai ficando sempre mais velho”.

PY: “Depois idoso, depois morre”.

*Mae West* morreu com 87 anos. Mas na imagem produzida por Andy Warhol, continua jovem. Pergunto a eles se ao morrer a atriz apresentava a mesma beleza, representada no tempo da imagem, respondem que não, que ficou feia. Questiono se conservamos a beleza da juventude, respondem que não, que ficamos velhos, que envelhecemos e ficamos enrugados. Pergunto sobre o que faz a gente envelhecer:

JL: “O tempo”.

Figuras idosas são trazidas como exemplo: *Rosa Cardoso* e uma senhora de 80 anos que PY afirma cantar e dançar a música do cantor. Talvez cantar e dançar seja uma das formas de conservar a juventude, mas não pergunto a PY sobre seus motivos ao trazer o exemplo. Pergunto se *Mae West* conservou a mesma beleza de quando era jovem.

PY: “Sim, acho que sim”.

MR: “Não, não tem”.

PY: “Antes, antes tem, mas depois não”.

“Qual a beleza da pessoa quando envelhece?”, indago.

JL: “A beleza por dentro professora, que nunca acaba, dependendo a pessoa”.

A arte é utilizada para estabelecer uma relação ativa com a realidade o que caracteriza uma ação mediata. Nesse aspecto PY afirma mais adiante, que a imagem é diferente da gente, pois se trata de um quadro:

*PY: “A vida está fora do quadro, a vida do quadro é diferente”.*

Sim a vida é diferente, porém a arte como representação dessa vida estabelece relações estreitas com a mesma. A arte é uma criação estritamente humana, não nos obriga aceitar a propriedade do objeto, posiciona-se entre o real e o imaginário, o que permite firmar novas realidades.

Os motivos do artista foram pontuados, misturando-se às intencionalidades do grupo:

*JL: “Representar o tempo”.*

*PY: “O tempo da história da gente, que tá marcado, e a gente fica mais velho”.*

*PY: “Pra ela continuar mais jovem?”.*

*MR: “O quadro é cultura. Por que a mulher tá séria? O quadro representa a passagem do tempo e da beleza que não passa”.*

*PY: “Ela deve ter passado por preconceito, mas fez sucesso e o sucesso não subiu pra cabeça [...] morreu idosa e não se matou como a Marilyn. Tem gente que usa a cabeça e não o sucesso”.*

*JL: “A Marilyn não esperou a beleza de dentro, a maioria hoje faz isso, com depressão, sem beleza de dentro”.*

Quanto pergunto sobre a beleza de dentro à JL:

*“A beleza de dentro, é uma sala, interior” e conjectura: “Eu não vou pintar por pintar, tem que ter um motivo”.*

A resposta de JL dispensa demais comentários. Entretanto, é oportuno observar que essa passagem de uma concepção a outra só é possível com esforço. As respostas não estão prontas, muito menos acabadas, não são espontâneas e naturais, representam o movimento histórico da constituição ontológica do ser social,

do afastamento do mundo natural pela produção de um mundo humano, constantemente aberto a novas significações, conforme Lukács (2013).

Produção artística:

A leitura da imagem, a agregação de materiais diferentes e as significações pessoais, elaboradas no decorrer do processo, servem de referência para a produção artística de um retrato que envolve: recorte, colagem, pintura sobre papel, conforme Figura 13 e Figura 14:



Figura 13. PY. Retrato montagem I. Técnica mista sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 14. MR. Retrato montagem II. Técnica mista sobre papel, 120g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.

A produção se inicia com a procura de elementos para a construção de um rosto pela técnica de recorte e colagem: olho, boca, nariz. Passam as folhas da revista rapidamente, conversam uns com os outros sem prestar muita atenção nas figuras. Fazem comentários como: “Credo quanta gente feia”. “Tem gente bonita também”. “Eu não queria ser assim”. Recortam as peças para a montagem. Com as peças sobre a mesa, peço que combinem os elementos de diversas maneiras na composição de um rosto e escolham as peças que querem colar. Movem e trocam as peças várias vezes, testando as possibilidades. Fixam as peças com cola branca dando início à composição, por fim utilizam a técnica de pintura para terminar o trabalho constituindo fundo e figura.

Figura 13: PY: “Vejo um cara chorando, porque o cabelo dele está espetado para cima”. “A camisa é azul, aqui por dentro”. “A boca é vermelha, as bolas do olho são pretas, o rosto é cinza, cabelo é preto”. “Que homem é esse? Deve ser um índio, um macaco... Não sei”. “A parede é azul”. MR: “Ele é colorido é um homem das cavernas. Está feliz porque está colorido”. “Ficou feião”. PY: “Parece aquelas músicas do *Maicon Jackson*, esse aqui parece que está cego”, levanta as mãos pra

cima e canta: “Uhuhuhuhuhu”. “Ih! O olho está pra cima”, pergunto se em uma pintura não posso representar o olho torto e MR responde: “Pode, é desenho”. PY: “Eu não lembrava do *Maicon*, agora não consigo ver outra coisa”. “É um rapaz que já foi morto e vai no personagem dele um olho aqui, outro aqui e sai dançando. Pergunto se o personagem é bonito, PY responde: “Eu hem! Tá lá dentro do quadro”.

As revistas folheadas apresentam um conjunto de modelos de beleza da atualidade, homens e mulheres de físico perfeito que não correspondem à realidade. Roupas de festa, luxo, riqueza, propagandas de produtos que poucos podem ter acesso, assim como, o padrão de beleza estabelecido. Tomamos como exemplo três dizeres dos sujeitos da pesquisa, que podem ser exemplares em todo o percurso dos encontros: “Credo quanta gente feia”. “Tem gente bonita também” “Eu não queria ser assim”. Os dizeres destacados denotam juízo de valor em relação ao que é considerado feio e bonito. Pelos estudos de Lukács (2013), o gosto não se restringe a questões pessoais, sua constituição ocorre no conjunto histórico e social correspondente a cada sociedade, segundo determinações concretas que determinam valores.

O valor não é algo natural, mas social e humano, o feio e o bonito, por exemplo, estão relacionados às alternativas concretas adquirindo relevância pela intencionalidade. No cotidiano o valor tem sua objetividade distinta no sujeito que o criou ao estabelecer uma necessidade no processo de socialização. Desse modo, os valores atribuídos aos aspectos da vida parecem simples, mas ao serem analisados passam a ser complexos e cheios de sutilezas.

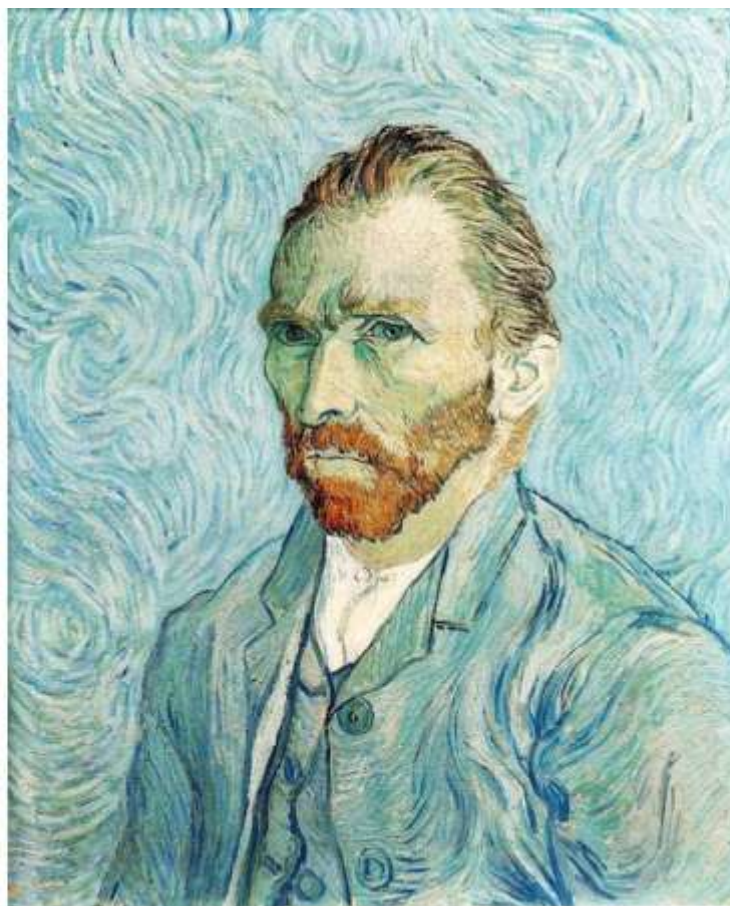
Figura 14: PY: “É uma menina amarela, o cabelo está feio, o olho aberto, fechado. A menina parece que vai cair de lado, ela perdeu parte do rosto. O cabelo dela parece normal e o olho parece quadrado, a menina é vesga”. MR: “Parece a *Emília*, porque a *Emília* tem esse cabelo. A blusa é outra blusa. O colorido com pincel no fundo é amarelo”. Pergunto se as bolinhas no rosto são sardas, MR entende outra coisa: “Sarna? Não é sarna”. Repito: “sarda”, MR responde: “É tinta”. “Mas você quis representar sardas não foi?”, insisto. MR: “Não, não deu”. “Acho que você usou a tinta pra fazer a sarda da *Chiquinha* não foi?”, provoco. MR: “Não! Qual é?”.

Ao recortarem as peças da revista para a produção de um retrato mediante a obra de Andy Warhol, simbolicamente podem desconstruir juízos de valor. Ao

testarem as possibilidades pelas diversas alternativas composicionais, abrem espaço para a formação de novas realidades que extrapolam o valor naturalizado. Ao decidirem entre essa ou aquela alternativa, escolhem, descartam, formulam uma realidade livre de padrões pela intencionalidade de novas combinações possíveis. Além do que é considerado bonito ou feio a figura se forma em seus significados mediante uma beleza que não se vê, mas pode ser percebida por formas mais elevadas de pensamento: “É uma menina amarela” e por fim: “É tinta”. Eis aí a permissão para se ter esse ou aquele cabelo, essa ou aquela cor, é um mundo simbólico repleto de incalculáveis alternativas. Canclini (1980) expõe que a arte requisita a capacidade criadora, é trabalho consciente. Elabora novos significados, concepções e percepções do objeto, torna-se foco de iniciativa pessoal e social.

## Proposta 6

Apresentação da imagem da obra de Vincent Van Gogh *Autorretrato*:



Vincent Van Gogh. **Autorretrato**. 1889. Óleo sobre tela (63 x 54 cm). Museu de Orsay, Paris.

Em relação à imagem da obra *Autorretrato* de Vincent Van Gogh corresponde às discussões sobre linha, cor, forma, bidimensional, desenho, pintura, figurativo, autorretrato, Pós-impressionismo. Van Gogh, como pontua Argan (1992), inicia um período em que o trabalho do artista não interessa à sociedade, deixando-o suscetível à loucura e ao suicídio. Uma sociedade que valoriza o trabalho apenas pelo lucro é incapaz de reconhecer a importância de artistas que se voltam às questões humanas e ao significado da existência. Nesses termos, Van Gogh se identifica com a exploração dos trabalhadores desprovidos da real importância do trabalho, ocasionado miséria e tristeza, representadas pelo artista em linhas contorcidas e cores sombrias.

O professor Juan José Moriño Mosquera no livro *Psicologia da arte*, publicado em 1973, descreve Van Gogh como “[...] um personagem importante no contexto da arte, com uma linguagem altamente expressiva para o presente, o passado e o futuro” (1973, p. 21). Para Mosquera, o que se destaca em Van Gogh é a sua capacidade de se relacionar com o mundo de forma intensa e profunda, sob uma necessidade constante ver e sentir. Van Gogh Tornou-se pintor aos 27 anos e em 10 anos de pintura produziu paisagens ensolaradas e diversos autorretratos, totalizando oitocentas telas e demais desenhos.

A arte para Van Gogh é uma força motriz contra o trabalho alienado e mistificado, configurando uma busca pelo conteúdo essencial da vida. A obra *Autorretrato* de Vincent Van Gogh

[...] conquista-nos com a sua pureza e o seu realismo: esta é a verdadeira face do artista, de barba ruiva hirsuta, boca infeliz e olhos encovados. A sua personalidade mal existe sob a pressão caótica do turbilhão de azul. O seu rosto pode ser sólido, mas as suas roupas perdem a identidade quando as linhas se enrolam, colidem e se desfazem, mostrando-nos que ele era um indivíduo sofredor e mentalmente atormentado (BECKETT, 1994, p. 318).

A Irmã Carmelita e historiadora de arte Wendy Beckett no livro *História da pintura: um guia para a compreensão da História da Arte Ocidental* (1994), escreve que esse autorretrato foi pintado em sua estadia no manicômio de St. Rémy onde, com auxílio financeiro do irmão conseguiu um quarto individual de maneira que pudesse continuar pintando. O autorretrato caracteriza-se pela calma e força apesar de sua situação: “O uso hábil de cores contrastantes, o desenho sensível e o domínio amadurecido, tudo aponta para uma mente superior, apesar dos sentimentos perturbados do artista” (BECKETT, 1994, p. 319).

O fundo do quadro é pintado em espiral utilizando cores frias entre os tons de verde e azul. Conforme Beckett (1994) a cabeça se assemelha a uma chama brilhante e altiva, mas o fundo agitado dá a ver a estabilidade precária do artista, reforçada pela profusão das linhas de seu casaco e da camisa abotoada até o pescoço. Fundo e figura apresentam as mesmas cores e ondulações diferenciando-se pela direção das pinceladas. A autora destaca a força da representação do olho coma pupila pintada em verde contornada por uma linha horizontal que denota determinação em contraste com a barba e os cabelos pintados de vermelho,



sugerindo paixão e controle. As características expressivas da cor vibram pelos tons que se assemelham.

#### Leitura da imagem:

Início a apresentação da proposta falando sobre retratos, pergunto o que sabem sobre o tema. PY pega uma cópia de sua identidade na bolsa, mostra para os outros e diz: “Isto é um retrato” e acrescenta: “É o retrato de uma pessoa famosa”. Mostro minha identidade também. Todos riem dizendo: “Que feio”. JL também mostra sua identidade: “Pela foto a gente volta atrás e fica lembrando de quando era mais novo”. Comentam que pelos retratos conseguem lembrar de pessoas que estão distantes e dos que já morreram: JL “Quando a pessoa morre a gente lembra da pessoa, a pessoa não está mais, mas a foto a gente vê”. PY comenta: “Pra matar a saudade tem que ver a foto”. MR pergunta: “Professora, você sente saudade de alguém?”. Respondo que sim, que tenho saudades de minha mãe. MR retoma: “E de seu pai, não?”.

Apresento a imagem *Autorretrato* do artista Vincent Van Gogh e faço a leitura da legenda com informações sobre a obra. Falo sobre alguns aspectos da vida do artista relevantes para a leitura da imagem. Um deles comenta: “Lembrei do Van Gogh, passaram o filme na minha igreja”. MR: “Cara-crachá, passaram os desenhos de Van Gogh na outra escola. Pegamos a folha e fizemos a pintura”. PY: “Na outra escola é aula de arte” e continua: “Lembra foto, lembra arte, fiz uma folha preta e azul. Fiz retrato de massinha na escola e fiz boneco, bichinho, cachorro”.

Pergunto-lhes como são os autorretratos hoje. JL: “Na *selfie*”. Digo que é isso mesmo, é uma das maneiras de obter um autorretrato, pegamos o celular invertemos a imagem e tiramos um retrato de nós mesmos. Falo que existe diferença entre o autorretrato que é tirado pelo celular e o autorretrato pela técnica de pintura à óleo sobre tela.

JL fala sobre o autorretrato, mas os outros não ouvem. Peço que ele fale novamente: “Autorretrato é quando a gente está pintando, olhando no espelho e pintando a gente mesmo”. Falo a eles que Van Gogh pintou vários retratos dele mesmo e peço que me falem sobre o autorretrato do artista. MR: “Parece um pirata de barba, porque parece essas roupas aí”; “Por causa desse terno aí, sem o terno fica melhor aqueles pirata de barba”. PY: “Achando de bonito”. “Vocês acham que

Van Gogh pintava autorretratos por se achar bonito?”, pergunto. Ficam em silêncio. Passado um tempo, PY pergunta: “Será que ele conseguiu muitas mulheres?”; “Olha o tipo de roupa”. JL: “Essa roupa era moderna naquela época”. Peço que descrevam a aparência de Van Gogh diante do autorretrato. PY: “A barba dele é marrom com laranja”. JL: “Parece fogo”. Digo que ele era ruivo e segundo a sua biografia não era considerado bonito. PY: “Tem gente que pinta o cabelo de verde, de cor de rosa”. MR: “O Van Gogh deve ter sido pintado”.

Digo-lhes que o artista começou a pintar aos 37 anos, 10 anos antes de sua morte trágica, e, nesse breve espaço de tempo, pintou muitos quadros. PY pergunta sobre o que ele fazia antes de ser pintor. Explico que quando mais novo ele fazia outras coisas, trabalhou com o pai, com o irmão, em uma mina de carvão e tentou ser pastor. MR: “Não deu muito certo”. Concordo com MR e digo que Van Gogh se encontrou na pintura. PY: “Ele teve alergia de tinta”, respondo que não. Mas ele era uma pessoa que sentia muita angústia de viver, internando-se várias vezes no hospital psiquiátrico. PY olha para a imagem e diz: “Pálido”. JL: “Você pode ver o olhar triste dele, né professora?”. Concordo com JL e pergunto o quê o quadro representa. MR: “Tristeza”. PY: “Muita tristeza, sanatório”. MR: “Ele está feliz aí”. JL: “Eu acho que não”. MR: “Mas ele está feliz sim”; “Porque ele está com roupa diferente”. JL: “Ele está feliz porque está triste e está triste porque está feliz”. PY: “Parece que ele está sério”. JL: “Ele estava muito velho aí, né? Pela aparência está desanimado”. PY: “Palidez”. “Parece a morte dele”. “E quando pensamos na morte como ficamos”, indago. MR: “Com saudade das pessoas queridas que a gente perde”. JL: “Ele está meio triste, meio magro o rosto”. PY: Quando ele morreu ele perdeu a mulher, não é?”. Explico que Van Gogh era sozinho. JL presumi: Por isso que ele se matou então, deve ser uma das razões”. “Acredito que sim”. MR pergunta: “Professora, por que ele se matou?”, respondo que muitos foram os motivos, ele era uma pessoa diferente e por isso sofria muito, não foi aceito na época em que viveu, não teve reconhecimento como pintor, era muito intenso em seus sentimentos: miséria, pobreza, loucura, tristeza e solidão. MR: “Ele não tinha ninguém”. Explico que Van Gogh tinha um irmão com o qual se correspondia constantemente por meio de cartas, e era o irmão que o mantinha financeiramente.

PY destaca que Van Gogh não devia ser aceito pelos pais e que devia sofrer com preconceitos. MR: “Deve ter tido briga”. JL: “Nessa época devia ter preconceito com homem sozinho, acho que tinha, será que tinha?”. Digo que provavelmente sim.

MR: “Aqui em Maringá tem um monte de gente do jeito que a gente tá falando”, e conjectura: “Ele não conseguiu ser pastor porque gostava de pintar, não é?”. Explico que no trabalho como pastor Van Gogh cujo pai também era pastor, foi enviado a uma comunidade que trabalhava em minas de carvão, o trabalho era duro e diante dessas circunstâncias, a pregação da fé pareceu-lhe irrelevante, tanto que também passou a trabalhar nas minas. Por esse motivo não foi aceito como pastor pela igreja. PY: “Eu acho que é preconceito dentro da igreja”. MR: “Não é isso, ele queria pintar os quadros dele, aí o pai dele não deixou ele pintar os quadros, por isso ele era triste”. JL: “Tá explicado então porque ele se matou, o pai dele queria que ele fosse pastor, mas não consegue”, e acrescenta: “É o dom, né? Cada um tem um dom”. PY: “Tem mais que um dom”. Digo a eles que podemos aprender, Van Gogh gostava de pintar, entretanto teve que aprender, isso não nasceu com ele. O artista desenvolveu o conhecimento por meio de muito estudo, acessa conhecimentos já constituídos por meio de livros, pela observação de outras pinturas e de pessoas que propiciaram seu aprendizado. PY: “Ele teve professor de pintura”.

Pergunto a eles sobre a beleza de Van Gogh, já que era considerado um homem feio. MR: “Está no olhar dele”. JL: “Está por dentro”. PY: “Tá no coração”. Questiono sobre o que Van Gogh quis representar na imagem: PY: “A vida dele”. MR: “A vida dele também, concordo”. JL: “A vida sofrida, né?”. Peço que olhem para a imagem. MR: “Tá verde, né?”. PY: “Tá pálido”. Indago sobre o que a imagem representa pra eles: MR: “Meio chateado pela cor verde e com quem não gostou da obra dele”. JL: “Meio pensativo”. Pergunto sobre o que pensamos quando estamos assim. MR: “Em tudo”. PY: “Na vida, na mulher, na família, no pai, na mãe”. JL: “O que ele estava pensando? Que a vida dele foi sofrida e que ele sofreu muito preconceito, ele fez o resumo da vida dele e viu que não valeu a pena viver e se matou”.

Volto a discutir sobre a *selfie* que costumamos tirar pelo celular, e em quais momentos fazemos isso. PY: “Um momento de humor e não de tristeza”. JL: “Verdade, seria de felicidade”. PY: “Se fosse um momento de morte, de tristeza aí não dá, não é bom pra tirar foto, fica ruim longe dos colegas, da professora, das aulas”. MR: “É verdade, tem tudo isso aí”. JL: “Mas tem *facebook*, quando eu estou triste, sabe onde tem a foto? Então, eu deixo preto”. Pergunto sobre o significado do preto. JL: “Tristeza, isso quando eu coloco”; “Quando eu estou triste não é pra ter

foto, fica tudo preto”. Chamo a atenção sobre o autorretrato de Van Gogh, ele fez diferente, não escondeu a tristeza, fez um autorretrato dessa tristeza.

Olhando a imagem PY destaca: “Vejo na obra metade azul, metade verde e metade cinza”. Pergunto sobre os significados das cores. PY: “Mundo mágico”; “É da imaginação ou fantasia, as cores não tinha, ele que pintou, as cores só tem no quadro”. “Pra quem vocês acham que ele fez o quadro?”, problematizo. PY: “Pra ele mesmo”. JL: “Foi pra família dele e pra colocar na exposição, eu acho. Pra todo mundo não se esquecer dele, pra ficar famoso”. PY: “Eu acho que era só pra ele, ele era solteiro”. JL: “Pra lembrarem dele quando morrer”. PY: “É pro povo ver, pra gente poder ter mais cultura, e tem gente que não é assim”.

PY novamente reforça que é preciso não perder a cabeça para viver e não pensar só no sucesso. Pergunto a PY sobre não perder o coração, ao que responde: “Aí é diferente”, o que é diferente? “Pra poder ter sentimento, emoção, saudade da família, dos parentes”. MR: “Sentir falta dos amigos”. Pergunto por que o Van Gogh fez o autorretrato. PY: “Ele quis fazer”; “Pra levar pro museu”. MR: “Foi pra por no quarto dele, pra ficar feliz”. JL: “Para as pessoas, para os outros olharem. Eu acho que esse retrato foi posto na sala pras pessoas lembrarem depois que ele morreu, tipo uma lembrança”. PY: “Pode ser uma lembrança pra poder matar a saudade dele, de como ele era, antes e depois”. “E qual a função de uma pintura assim?”, questiono. JL: “Ver como a vida é sofrida”. PY: “É pra refletir, tem gente que não tem isso”; “Seria um segundo pai, tem que ter alguém do lado da gente”. MR: “Penso nos meus amigos, eles são importantes”. PY: “As pessoas queridas que já se foram”. JL: “Se você não tivesse falado nada eu veria que ele está pensativo só, mas como você contou da vida dele eu posso ver que ele está triste mesmo. Pra mim é só um quadro, mas como a senhora explicou tudo, dá pra ver sofrimento e bastante coisa aí”.

Pergunto sobre o significado da imagem, sobre o sentimento que ela pode despertar: JL: “Penso muita coisas e às vezes fico triste e pensativo, muito”. Indago se quando o artista fez a obra representou apenas ele? JL: “Não, muita gente sofre igual a ele, muita gente tem a mesma dificuldade”. “Ele não representou só ele, ele representou o que estava sentindo”. PY: “Falta de ter filho, de ter uma companheira, saudade da mãe e do pai”. JL pergunta: “Tem essas imagens na internet?”, digo que sim, “Eu vou procurar...”.

Análise da leitura da imagem:

Os momentos destacados nesse encontro pretendem significar a própria imagem pela discussão do autorretrato. No início vão tateando o terreno, formulam possibilidades: o retrato do RG é exibido em sua importância, quando mostro minha identidade, riem de minha foto. São fotos estranhas realmente, tiradas com fim específico para o documento, a postura se coloca rígida e o sorriso é evitado, é um outro além de nós, no qual pouco nos reconhecemos. Mas o riso fácil do grupo desperta minha atenção, cito Rodari (1982, p. 23) ao afirmar: “A idéia de que a educação deve ser uma coisa tétrica está entre as mais difíceis de se combater”. O autor se desdobra sobre a infância em suas descobertas e narrativas, essa é a alegria da curiosidade constante, das narrativas fantásticas, das associações aparentemente ilógicas, no riso solto, nas coisas simples que se tornam complexas. Em uma de suas narrativas em como as histórias nascem Rodari (1982) propõe o exercício criativo da pedra no lago para encontrar o sentido é preciso um mergulho no lago, ou seja, pôr-se a caminho, dando início ao trabalho.

Após o riso coletivo o retrato põe-se em movimento em palavras e imagens: um álbum de família com retratos que lembram a juventude, um memorar o passado, pessoas distantes e que já morreram:

JL “Quando a pessoa morre a gente lembra da pessoa, a pessoa não está mais, mas a foto a gente vê”.

PY: “Pra matar a saudade tem que ver a foto”.

MR: “Professora, você sente saudade de alguém?”.

Conforme temos discutido, a imagem é uma representação, faz presente o que está ausente. É o visível de um dizer silencioso, manifesta emoções indizíveis, mas que podem ser sentidas.

O autorretrato de Van Gogh é margeado, PY e MR já ouviram falar do artista. Autorretrato hoje é *selfie*, JL sabe disso e um pouco mais:

“Autorretrato é quando a gente está pintando, olhando no espelho e pintando a gente mesmo”.

Pintar, desenhar, fotografar a gente mesmo. Bakhtin (2003) afirma que um autorretrato exige posicionamento firme fora de si mesmo. Não é fácil produzir uma

imagem externa do que somos, nem a fotografia o consegue. Vemos a imagem no espelho de forma imediata, mas o que é de mim não se mostra, permanece oculto, até que ganhe autonomia.

Van Gogh pintou vários autorretratos. Após os primeiros contatos com a imagem comparam a aparência da figura com um pirata de barba e roupa diferente, comentam que ele devia se achar bonito:

*PY: “Será que ele conseguiu muitas mulheres?”.*

*“Olha o tipo de roupa”.*

*JL: “Essa roupa era moderna naquela época”.*

Os motivos que levam a um autorretrato são muitos, não se restringem à beleza ou à aparência externa ou para impressionar mulheres. Ao estudarmos a biografia do artista podemos afirmar que esta não foi a intenção de Van Gogh. Mas as conjecturas do grupo são portas de entrada para o que está oculto.

Passam a descrever os elementos de composição, estes também abrem caminhos para a essência da obra: a barba marrom com laranja parecendo fogo, Van Gogh é um ruivo desprovido de beleza, segundo conceitos da época. Pela cor do cabelo do artista na imagem, afirmam que ele deve ter pintado e buscam referências de pessoas que pintam o cabelo de verde e cor de rosa. Com isso vão adentrando na imagem, concedendo-lhe significados que esbarram em suas próprias experiências e aos poucos vão agregando outros conhecimentos sobre o tema, o artista e seu tempo.

Van Gogh era uma pessoa angustiada com a própria existência buscando intensamente o sentido da vida em suas pinturas. O grupo vai se afeiçoando à figura do artista, toma suas dores e seus conflitos. Outros elementos são observados:

*PY: “Pálido”.*

*JL: “Você pode ver o olhar triste dele, né professora?”.*

*MR: “Tristeza”.*

*PY: “Muita tristeza, sanatório”.*

*MR: “Ele está feliz aí”.*

*JL: “Eu acho que não”.*

*MR: “Mas ele está feliz sim”; “Porque ele está com roupa diferente”.*

*JL: “Ele está feliz porque está triste e está triste porque está feliz”.*

*PY: “Parece que ele está sério”.*

*JL: “Ele estava muito velho aí, né? Pela aparência está desanimado”.*

*PY: “Palidez”; “Parece a morte dele”.*

São sentimentos antagônicos: palidez, tristeza, muita tristeza, sanatório, felicidade, felicidade e tristeza. Em comparação às primeiras observações da imagem, as quais se restringiam à beleza externa da figura, observa-se um avanço. Sentimentos entram em cena. A palidez e a tristeza da figura representam a morte de seu autor, a imagem é significada.

A morte é condição humana, assim como a vida. Os três participantes ao se depararem com essa problemática, demonstram os próprios sentimentos dizendo que a morte nos leva a sentir saudades das pessoas queridas que se vão. Em seguida voltam à figura de Van Gogh:

*JL: “Ele está meio triste, meio magro o rosto”.*  
*PY: Quando ele morreu ele perdeu a mulher, não é?”.*  
*“Explico que Van Gogh era sozinho”.*  
*JL: “Por isso que ele se matou então, deve ser uma das razões”.*  
*MR: “Professora, por que ele se matou?”.*

Muitos foram os motivos da morte do artista, mas a solidão incomodou o grupo. Sua morte trágica sensibiliza e leva à investigação dos motivos. Fazemos a mesma coisa quando uma pessoa que nos é próxima morre, procuramos saber sobre os fatos e não aceitamos facilmente a situação sem volta. Van Gogh torna-se próximo. Posicionam-se em defesa do artista e afirmam que seus pais deviam ter preconceito por ele ser sozinho, também as pessoas da época. Destacam o gosto de Van Gogh pela pintura e o desgosto do pai por ele não ter sido pastor. Conjecturam o preconceito da igreja e, nesse conjunto, o gosto do artista pela pintura e o desgosto do pai por Van Gogh querer ser pintor. A não aceitação do pai é mais um motivo levantado para entender a morte do artista. As discussões ganham o campo de fatos pela observação de PY:

*“Aqui em Maringá tem um monte de gente do jeito que a gente tá falando”*

O envolvimento de Van Gogh com as pessoas de seu tempo parece voltar-se para a sua própria imagem, também as pessoas se envolvem com ele como projeção de suas próprias vidas. Em minhas experiências com o Ensino de Arte, em geral, Van Gogh, torna-se uma pessoa amada, sua humanidade é tão tocante que dificilmente encontramos pessoas que se mantêm à distância e indiferentes.

Outro momento de passagem é a discussão sobre o dom de Van Gogh para a pintura:

*JL: “Tá explicado então porque ele se matou, o pai dele queria que ele fosse pastor, mas não consegue” e acrescenta: “É o dom, né? Cada um tem um dom”.*

*PY: “Tem mais que um dom”.*

*PY: “Ele teve professor de pintura”.*

JL explica a predileção de Van Gogh de forma corriqueira e aceitável pelo senso comum: arte é dom. PY avança um pouco na discussão e afirma que temos mais que um dom e depois, pelas explicações, aponta a figura do professor. A incidência na concepção do dom e do talento remete a ideias arraigadas sobre a arte. Para Lukács (2013), não nascemos humanos, mas tornamo-nos humanos. A arte como algo de criação estritamente humana, precisa ser ensinada, não aprendemos de forma natural ou espontânea, é necessário que o meio esteja disposto e organizado com esse propósito. O professor é parte desse processo, conforme se evidencia com a observação de PY.

Avanço na leitura de imagem e pergunto sobre a beleza de Van Gogh, considerando que esta foi uma questão que os incomodou:

*MR: “Está no olhar dele”.*

*JL: “Está por dentro”.*

*PY: “Tá no coração”.*

A beleza do olhar, a beleza por dentro, a beleza do coração, não pode ser vista, fazem parte da opacidade da imagem, as quais acessaram, passa de um patamar de consciência a outro mais elaborado.

Questiono sobre o significado da imagem, o que o artista representou:

*PY: “A vida dele”.*

*MR: “A vida dele também, concordo”.*

*JL: “A vida sofrida, né?”.*

Os significados da imagem voltam-se, do mesmo modo, para questões fora do quadro, mas que são representadas. Para os sujeitos a imagem representa:

*MR: “Meio chateado pela cor verde e com quem não gostou da obra dele”.*

*JL: “Meio pensativo”.*

*“Pergunto sobre o que pensamos quando estamos assim”.*

*MR: “Em tudo”.*



*PY: “Na vida, na mulher, na família, no pai, na mãe”.*

*JL: “O que ele estava pensando? Que a vida dele foi sofrida e que ele sofreu muito preconceito, ele fez o resumo da vida dele e viu que não valeu a pena viver e se matou”.*

Podemos representar infinitas significações diante de uma imagem, cada pessoa irá interpretá-la a seu modo considerando suas vivências e experiências pessoais, formadas pelo mundo subjetivo e pelo mundo objetivo. As representações configuram um amálgama dessas duas esferas. Novas experiências se agregaram ao conhecimento anterior, tornando-o mais elaborado.

Sobre a *selfie*, autorretratos dos tempos atuais, os momentos propícios apontados pelo grupo são:

*PY: “Um momento de humor e não de tristeza”.*

*JL: “Verdade, seria de felicidade”.*

*PY: “Se fosse um momento de morte, de tristeza aí não dá, não é bom pra tirar foto, fica ruim longe dos colegas, da professora, das aulas”.*

*MR: “É verdade, tem tudo isso aí”.*

As ocasiões apontadas pelo grupo não condizem com a ocasião representada por Van Gogh em seu autorretrato: tristeza e morte. Ganham conotações pessoais e adversas: humor e felicidade. JL completa sua resposta, que de início seria de felicidade, e lembra que no *facebook*, quando está triste, retira sua foto da identificação e deixa preto. Pode-se afirmar que este é um movimento contrário ao de Van Gogh que não esconde a tristeza de sua face ao se autorretratar. No entanto, a atitude de JL pode ser considerada similar a de Van Gogh, o ocultar de sua imagem demonstra sentimento. Vigotski (2001) considera a arte como algo que elabora sentimentos, raiva, amor, paixão e suscita outros, que superam sentimentos comuns, transformando-os em algo oposto, em suas soluções. Van Gogh pode ter representado a tristeza, mas suscita o valor da vida e a importância das relações humanas. A arte é algo levado para fora de nós, fixado em objetos externos, que se tornam instrumentos da sociedade. Vigotski (2004) recorda que os objetos de arte exigem um posicionamento diante deles, não nos deixam passivos.

Os motivos que levaram o artista a fazer o quadro:

*PY: “Pra ele mesmo”.*

*JL: “Foi pra família dele e pra colocar na exposição, eu acho”.*

*“Pra todo mundo não se esquecer dele, pra ficar famoso”.*

*PY: “Eu acho que era só pra ele, ele era solteiro”.*

*JL: “Pra lembrarem dele quando morrer”.*

*PY: “É pro povo ver, pra gente poder ter mais cultura, e tem gente que não é assim”.*

Não temos como saber ao certo o que levou Van Gogh a se autorretratar. Rodari (1982, p. 113) destaca: “Para conhecer-se é preciso imaginar-se”. Talvez seja esse o propósito do artista e também esse um dos motivos da arte.

Sobre a função de uma pintura como o *Autorretrato* de Van Gogh:

*JL: “Ver como a vida é sofrida”.*

*PY: “É pra refletir, tem gente que não tem isso”, “Seria um segundo pai, tem que ter alguém do lado da gente”.*

*MR: “Penso nos meus amigos, eles são importantes”.*

*PY: “As pessoas queridas que já se foram”.*

A arte é um instrumento de vazão aos estímulos não elaborados, como aponta Vigotski (2001) em seus estudos, exige afetividade, algo que equilibra a pessoa e o meio. Esse é um momento de mediação pelo qual passamos de um estágio à outro, o que foi nominado por JL:

*JL: “Se você não tivesse falado nada eu veria que ele está pensativo só, mas como você contou da vida dele eu posso ver que ele está triste mesmo. Pra mim é só um quadro, mas como a senhora explicou tudo, dá pra ver sofrimento e bastante coisa aí”.*

JL percebe o que não pode ser visto na imagem, passa de uma posição imediata, que corresponde a visão de apenas um quadro, a uma posição mediata, quando observa que a personagem está triste mesmo, quando afirma que dá pra ver o sofrimento e muitas outras coisas.

Pergunto sobre o significado da imagem, sobre o sentimento que ela pode nos despertar:

*JL: “Penso muita coisas e às vezes fico triste e pensativo, muito”.*

*JL: “Não, muita gente sofre igual a ele, muita gente tem a mesma dificuldade”.*

*“Ele não representou só ele, ele representou o que estava sentindo”.*

*PY: “Falta de ter filho, de ter uma companheira, saudade da mãe e do pai”.*

Para Vigotski (2004) a essência de uma obra de arte não está naquilo que não se vê e que não se ouve, mas naquilo que se pode sentir. As observações do grupo, não podem ser vistas apenas na imagem formada por linhas e tinta, tão pouco pela técnica de pintura utilizada por Van Gogh. Ora, pode ser comunicada, sentida, corresponde a articulação efetiva e cognitiva do desenvolvimento humano.

A arte organiza sentimentos, sendo um forte instrumento na luta pela existência, algo individual que se torna coletivo. Ao nos conectarmos com uma imagem, como o fizeram os sujeitos da pesquisa, tornamo-nos mais fortes com a presença do outro em nós, como seres humanos históricos e sociais.

Ao final do encontro, JL pergunta:

*“Tem essas imagens na internet?”  
“Eu vou procurar...”*

O conhecimento segue seu movimento rumo às novas significações. Considerando que a consciência reflexiva eleva a existência ao nível criador que evoca buscas e investigações, diferente da satisfação de necessidade imediata do aqui e agora.

Produção artística:

A leitura da imagem, as ações propostas e as significações pessoais elaboradas nesse processo, servem de referência para a produção artística de um autorretrato por meio de uma estrutura de rosto traçada por mim na explicação. Levo um espelho para sala e peço que se olhem, explico sobre o autorretrato. Ao observarem suas imagens refletidas no espelho ficam em silêncio, na sequência perguntam: “Van Gogh tinha espelho?”. Colocam o espelho encima da mesa, olham de cima para baixo e comentam: “Não tô vendo nada, tá tudo escuro” e: “Não dá pra ver nada, é um buraco fundo que não tem fundo”.

Antes de realizarem o trabalho de criação artística explico sobre a estrutura do rosto, peço-lhes para que olhem novamente no espelho e observem seus olhos, boca, nariz, o formato da cabeça, do queixo, o espaço ocupado pelo pescoço até os ombros. Desenho um esquema do rosto com canetão azul para que observem a proporção do retrato na folha, como na identidade, oriento que façam um desenho aproveitando ao máximo o espaço disponível. Cada um traça a forma do rosto com o canetão, conforme demonstração, e por meio do esquema realizam o desenho e a pintura do autorretrato: desenho dos elementos faciais: olhos, nariz, boca, orelhas e pintura sobre papel, conforme Figura 15 e Figura 16:



Figura 15. PY. Retrato I. Acrílico sobre papel, 75g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 16. MR. Retrato II. Acrílico sobre papel, 75g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.

Figura 15: PY no desenvolvimento da proposta mantém concentração constante, com expressão séria e silenciosa. Traz seus próprios pincéis utilizados de forma vigorosa em pequenas batidas na superfície da pintura. Em alguns momentos utiliza as duas mãos para pintar, com um pincel em cada uma delas. Utiliza as cores em espaços distintos, sem sobrepô-las. PY, durante o desenvolvimento da proposta, mantém-se em silêncio compenetrado, parece não perceber os que estão à sua volta e não responde quando a palavra lhe é dirigida. No intervalo e no término do encontro não demonstra desejo de sair.

Esse momento de concentração no decorrer da produção pictórica é uma constante nos encontros, o que demonstra que a arte opera na formação dos sentidos humanos, especialmente a sensibilidade estética. Os silêncios gritam significados por meio da postura descontraída ou tensa dos corpos, no movimento vigoroso das pinceladas, no aproximar e no se afastar em direção ao trabalho, na escolha das cores, das formas, no momento de parar. Os sentidos estão atentos, a comunicação se realiza em cada movimento: olhar, tocar, sentir, sorrir, gesticular. Um silêncio repleto de ruídos sensíveis.

Em relação à produção do autorretrato de PY, há uma preocupação de manter os traços do desenho em lápis grafite deixando à mostra o rosto, os olhos, o nariz, as orelhas e os cabelos. A tinta é empregada no fundo, na roupa e nos lábios da figura, concedendo-lhe um ar de inacabado em harmonia de desenho e cor. O mesmo ocorre com a produção de MR. Não foi algo sugerido, mas como a proposta iniciou-se pelo desenho dos elementos que compõem o retrato, deixam à mostra o processo de construção da figura, talvez por entenderem que os traços do pincel não seriam tão nítidos quanto os traços do lápis.

Figura 16: MR desenha óculos dizendo: “Eu uso óculos, o desenho também”. Por fim comenta: “Desenho melhor que a professora” e sobre sua produção: “Tá parecendo a *Olívia Palito*”. Na sequência, pede os potes grandes de tinta e diz: “Não consigo pintar com pote de tinta pequeno”. MR fala muito e em tom elevado, pede aos outros que falem baixo. Mas durante a produção artística mantém-se em silêncio. No intervalo e na saída não demonstra desejo de sair. Utiliza camadas espessas de tinta, preocupa-se com as mãos “suja” de tinta e com o pingo de tinta caído no tênis, mas não se incomoda com a tinta escorrida pela parede e espalhada pelo chão, aos seus pés.

Inicialmente MR se identifica com a figura “Eu uso óculos, o desenho também”. Uma ação subjetiva é percebida por uma ação objetiva, ambas formam a imagem da arte pela qual é possível reconhecer-se. Ao consideramos como ponto de partida elementos da realidade da pessoa, a imaginação busca uma ideia a ser materializada, e volta à realidade de maneira modificada, a forma imaginada na consciência não é a mesma que se materializa no objeto. Pelos estudos de Vigotski (2009) salientamos que o ideal não se mantém, transforma-se no decorrer do processo prático, pois a matéria não é algo passivo, cria resistência e modifica a ideia inicial. Essa relação pode ser observada pela identificação inicial do desenho de MR consigo mesma e na sequência, a identificação volta-se para a personagem de desenho animado *Olívia Palito*. O elemento de identificação inicial são os óculos que permitem observar características pessoais, mas as escolhas efetuadas durante a realização da representação artística levam a outras referências, algo não pensado inicialmente. Para Lukács (2013), no decorrer desse processo, o conteúdo se materializa, superando a resistência da matéria pelas diversas alternativas segundo uma intencionalidade.

## Proposta 7

Apresentação da imagem da obra de Edvard Munch *O grito*:



Edvard Munch. **O grito**. 1895. Óleo sobre cartão (91 x 73,5 cm). Galeria Nacional, Oslo, Noruega.

Em relação à imagem da obra *O grito* corresponde às discussões sobre linha, cor, forma, bidimensional, desenho, pintura, monotipia, figurativo, retrato, Expressionismo. Esta é uma das obras de Edvard Munch (1863-1944), pintor norueguês vinculado ao Expressionismo, corrente artística concentrada especialmente na Alemanha entre 1905 e 1930. Os artistas expressionistas valorizavam a subjetividade e preconizavam a arte como elemento legítimo para a expressão dos sentimentos. Read (1980) explicita que o caráter geral do Expressionismo reúne artistas que atuam individualmente por toda a sociedade, convergentes no enfrentamento de um mundo hostil à originalidade. Nesses termos, o Expressionismo se afasta da arte academicista e tende para a individualização e a fragmentação, levando o artista ao isolamento de sua própria introspecção.

Edvard Munch “[...] foi sempre marginal pensativo e melancólico, que chamava seus quadros de ‘filhos’ [...] Internado por depressão num sanatório, Munch descobriu que seus problemas psicológicos eram catalizadores de sua arte” (STRICKLAND, 2014, p. 131). O artista pintava emoções extremadas como a solidão e o ciúme com o intuito de provocar sentimentos no expectador, tirando-o da inércia.

A obra *O grito* transmite angústia, medo, solidão pela força expressiva das linhas, redução das formas e o valor simbólico da cor, emoções humanas, visíveis na expressividade forte da figura representada. Com Gombrich (2012) é possível observar que as formas distorcidas e a expressão do personagem revelam a dor e as dificuldades que a vida pode apresentar, causando um grito como forma de expressão desse sentimento; é como se todo o cenário representado na composição da obra gritasse em conjunto com as faces encovadas e os olhos arregalados pelo medo de perder a razão. Há um distanciamento da beleza, a aparência é alterada denotando algo profundo e doloroso, pois os pintores expressionistas: “[...] alimentavam sentimentos tão fortes a respeito do sofrimento humano, da pobreza, violência e paixão, que eram propensos a pensar que a insistência na harmonia e beleza em arte nascera exatamente de uma recusa de ser sincero” (GOMBRICH, 2012, p. 565-566).

#### Leitura da imagem:

Com a apresentação da imagem da obra *O grito*, os sujeitos da pesquisa interagem com entusiasmo, muitos comentários, histórias, observações: “Parece um fantasma”. “Não tem cabelo”. “Não tem pé”. “Não tem orelha”. “Não tem sobrancelha”. “A boca parece uma bolinha e não tem dente”. “A mão parece que está caindo”. “Parece que não tem olho”. “O nariz está caindo”. “A boca também está caindo”. “A mão está feia, o porquê, não sei”. “Tem uma ponte, embaixo tem um rio, encima tem um sol com uma nuvem tem duas pessoas atrás do fantasma, e só”. “Está de dia, não pode andar de noite, é perigoso, à noite não pode andar na água, afoga, é perigoso, só de dia pode”, “Tem sol, rua, só pode andar de dia”.

Ao apresentar a imagem, faço como nos outros encontros, a leitura da legenda com informações gerais sobre a obra e discussões sobre as mesmas. Na sequência, peço que falem sobre o que estão vendo. PY: “Parece uma cidade, tem dois homens passando na rua. Parece que está com a mão colocando no ouvido, as



duas mãos no ouvido. Levou um susto. É uma pessoa magra, com medo, parece que perdeu o cabelo, foi o mar que levou o cabelo. O sol está pintado com cores diferentes. Parece que tem uma onda encima da cabeça, espalhada e pintada com tinta e pincel, espalhada com pincel. Os dois parecem um policial e querem prender a figura. No fundo parece um prédio, um apartamento, uma casa. Parece o formato de um beijo”.

MR: “Tá na praia, no Rio de Janeiro e tem areia e mar, *Copacabana*. Tem pessoas andando e o sol está colorido, amarelo, branco, verde claro e laranja. O homem está assustado, com a mão na orelha, está com medo. Quando a gente está com medo, a gente se esconde. Tem branco no finalzinho do mar, é o mar de *Copacabana*”.

JL: “A figura está com medo. Eu acho, na minha opinião, porque o tempo parece que está fechado. A fisionomia dele está com olho arregalado, cara de medo, está assustado, as duas pessoas estão perseguindo, tem vários motivos, pode ser assaltado, pode ser roubado”. “Parece que tem um redemoinho”. “Por que ele está com medo?”. “Temporal, tem gente atrás dele com medo de despencar da ponte, da cascata de Foz do Iguaçu. Eu fiquei com medo quando fui à Foz, mas foi muito legal”. Aproximando da imagem da obra veem barcos, ficam eufóricos com a descoberta de mais um elemento na composição que ainda não tinham percebido: “Tem mar, tem barco!”.

Pergunto do que eles têm medo: PY: “Tenho medo de morrer e de morcego”. MR: “Não tenho medo de nada”. JL: “Tenho medo de perder a alma, quando a gente faz coisa errada, quando a gente peca perde a alma”.

Explico que a imagem trata-se de uma obra expressionista, ela expressa sentimentos interiores e não se limita à paisagem exterior. Pergunto sobre o grito da personagem, qual o motivo do grito. MR: “Ela está em um lugar, parece uma ponte perto de um rio e lá bate uma areia”. PY observa: “Perdeu o cabelo, tá com medo”. MR: “Medo de bicho, de cobra”. PY: “De desespero”. MR: “Tinha um monte de pessoas atrás dele”. “Ele está no *Rio de Janeiro*”. JL: “Grita na ponte, professora”.

E quando nós gritamos? JL: “Quando a gente está com medo, quando está chamando alguém”. PY: “Filme das bruxas”. JL: “Quando grita gol”.

Pergunto sobre as cores. MR: “Laranja, amarelo, azul, branco”. Pergunto se já viram um céu assim. MR: “Não, só em filme”. JL: “Acho que já, não bem assim, mas quase assim, você já viu professora?”. Responde que gosto de olhar as cores no

céu, ele é diferente da pintura, mas pode ter o mesmo significado dependendo do sentimento presente. MR: “Arco-íris”. JL: “Não só quando tem arco-íris, mas quando o tempo está fechado, escuro, mas tem cor”. PY: “Quando vai se esconder o sol e meu pai pegou a mania de tirar foto”.

Indago sobre o momento do dia representado pelo artista. MR: “Tá sendo à tarde, bem tarde no pôr do sol”. PY: “No fim da tarde”. MR: “E você professora, o que você pensa dessa paisagem?”. Respondo que a paisagem me deixa apreensiva, como se algo ruim fosse acontecer e eu não pudesse fazer nada a respeito, apenas gritar como a figura. MR pergunta: “Por que será que ele está de preto?” e prossegue: “Nós vamos desenha ele?”. Questiono a respeito da cor da figura, sobre o que eles haviam falado do preto. PY: “O pecado”. MR: “A morte, também pesadelo, porque é preto”. JL: “Medo”.

Pergunto sobre as outras cores, quais se destacam e qual o significado delas. JL: “O vermelho”. “Preto é morte e vermelho é sangue”. Pergunto sobre a intenção do artista, será que ele pensou sobre o significado das cores? JL: “Ele queria dizer, as pessoas da pintura estão todas de preto, estão com medo”. PY: “Ele gritou até perder a voz, estava com medo de perder o cabelo, é que antes ele tinha cabelo e a onda do mar que saiu, tirou o cabelo dele, preto é medo”. Pergunto se é ruim perder o cabelo. PY: “Sim, fica feio”. MR: “Fica careca”. PY: “Tem gente que tem uma doença que perde o cabelo, câncer”. JL: “Mas isso não é feio, a pessoa esteve doente e não porque é feio. Tem gente que raspa o cabelo porque quer, e outros que ficam doentes, então, não é assim”. Concordo e digo que é o tratamento do câncer que faz o cabelo cair e não necessariamente a doença. Alguns usam perucas quando isso ocorre. JL: “Usa lenço”. MR: “Outras cortam o cabelo”.

Pergunto aos três se as pessoas que perdem o cabelo por ocasião do câncer apresentam algum tipo de grito. PY: “Elas gritam por dentro”. É um grito interno, um grito de... MR completa: “De liberdade”. PY: “As pessoas têm preconceito com a doença quando perde o cabelo”. “Então esse grito pode ser o grito de não ser aceito?”, conjeturo. PY: “De libertação”. Indago se o grito pode libertar. PY: “Isso é a vida”. Pergunto se a obra *O grito* pode representar a vida. PY: “É, pode”. MR: “Coisa boa”; “Ele lembra as pessoas que gostam dele”. JL: “Ele lembra de um filme também *Todo mundo em pânico*, tem o rosto assim”. PY: “No domingo tem um ator que coloca a roupa da morte e a máscara”. PY: “Tem o filme da *Família Adams* e tem a mãozinha que corre, é de dar medo”.

Pergunto se os fatos se relacionam com a imagem da obra. MR: “Sim”. Digo que a figura foi além do quadro. JL: “Sim, representa a vida, a morte”. Pergunto se o quadro pode combinar com o sofá da sala. JL: “Não, ele representa coisas ruins, eu acho que o sofá é pra descansar, fazer várias coisas, mas a sensação do quadro dá sensação ruim”. Questiono sobre o motivo que levou o artista a pintar um quadro que traz sensação ruim. JL: “Boa pergunta, professora”. “O quadro é um grito, ele queria gritar”. MR: “É igual o filme do morcego, essas pessoas tem esse tipo de grito”. PY: “Pessoas que não tem alegria ficam com medo”. MR: “Tem pesadelo”. MR: “Coisas ruins que a gente tem dentro do corpo”. Pergunto novamente, por que os pintores pintam coisas assim. MR: “É predileto das pessoas que fazem”. PY: “Pra se expressar”

Por fim, pergunto que grito é esse da imagem. MR: “É ele mesmo”. PY: “O desespero”. Observo que o desespero não é uma pessoa, é um sentimento que se materializou na figura que grita na imagem. JL: “Ele representa ele, a vida dele, a tristeza, eu acho. Representou no desenho, na pintura”. Indago se isso ajuda a vencer o medo. JL: “Acho que melhora, pois em vez de você contar pra alguém, você desenha o seu sentimento e ele vai embora, você expressa”. Termino dizendo que apesar da obra *O grito* ter sido produzida em 1895, pode-se ainda hoje ouvir o grito do artista significado em nossos sentidos. JL enfatiza: “Essa aula foi muito legal, foi interessante professora”.

#### Análise da leitura da imagem:

As impressões imediatas à imagem da obra *O grito* são: um fantasma sem cabelo, sem pé, sem orelha, sem sobrelha, boca bolina sem dente, uma mão e um nariz que caem, sem olho, mão feia, observam a ponte, o sol e duas pessoas. É dia e não se pode andar de noite, nem na água que afoga e representa perigo. São observações que submergem na leitura da imagem, e se desembaraçam em significados.

Os dizeres percorrem por elementos descritivos da imagem, uma cidade, dois homens, rua, mãos no ouvido:

*PY: “Parece uma cidade, tem dois homens passando na rua. Parece que está com a mão colocando no ouvido, as duas mãos no ouvido. Levou um susto. É uma pessoa magra, com*

*medo, parece que perdeu o cabelo, foi o mar que levou o cabelo. O sol está pintado com cores diferentes. Parece que tem uma onda encima da cabeça, espalhada e pintada com tinta e pincel, espalhada com pincel. Os dois parecem um policial e querem prender a figura. No fundo parece um prédio, um apartamento, uma casa. Parece o formato de um beijo”.*

PY avança para o que não se vê: susto e medo são reações humanas encarnadas na figura. O cabelo perdido, levado pelo mar são hipóteses. Ocorre a percepção de cores diferentes, cores não naturais. A onda sobre a cabeça pintada com tinta e pincel, misturando real e imaginário. Policiais entram em cena, a figura assustada e com medo pode ser presa. Ao fundo da imagem supõe prédio, apartamento, casa, elementos que não são visíveis, mas podem estar lá. PY observa o formato de um beijo, um elemento estranho e antagônico em relação aos demais elementos trazidos à cena, algo que pode animar o fatídico destino da figura: “É esse mecanismo – sempre presente em quem lê, ou vê um filme, ou assiste TV – que permite introduzir ‘mensagens’ na história, com certeza de que chegarão ao destinatário” Rodari (1982, p. 114), também isso ocorre na leitura de imagens. O beijo funesto da morte, o beijo que se reverte em esperança, apenas PY pode dizer.

Seguem os dizeres:

*MR: “Tá na praia, no Rio de Janeiro e tem areia e mar, Copacabana. Tem pessoas andando e o sol está colorido, amarelo, branco, verde claro e laranja. O homem está assustado, com a mão na orelha, está com medo. Quando a gente está com medo, a gente se esconde. Tem branco no finalzinho do mar, é o mar de Copacabana”.*

Rio de Janeiro, areia, mar, Copacabana pode representar diversão, férias, alegria. Também pode representar violência urbana, algo cotidiano anunciado pelos repórteres televisivos, integrando o imaginário popular. Construimos uma imagem terrificante da cidade maravilhosa sem ao menos conhecê-la. Como discutimos na subseção 3.1, a história é repleta de fatos contraditórios. MR busca uma experiência coletiva. Entretanto, o sol colorido é outro elemento de contradição. Um homem assustado, com medo, com a mão na orelha, configura o outro do quadro. MR se projeta na imagem dando-lhe formas conotativas ao trazer o exemplo dos que se escondem quando tem medo. Observa-se um percurso de entrada e saída da imagem, uma busca em entendê-la, fazê-la mais próxima.

Segue a narrativa de JL:

*JL: “A figura está com medo. Eu acho, na minha opinião, porque o tempo parece que está fechado. A fisionomia dele está com olho arregalado, cara de medo, está assustado, as duas pessoas estão perseguindo, tem vários motivos, pode ser assaltado, pode ser roubado”. “Parece que tem um redemoinho”. “Por que ele está com medo?”. “Temporal, tem gente atrás dele com medo de despencar da ponte, da cascata de Foz do Iguaçu. Eu fiquei com medo quando fui à Foz, mas foi muito legal”.*

O medo, o tempo fechado, olhos arregalados, a perseguição, pode ser assaltado, roubado. JL projeta seu próprio medo por meio da imagem, traz sua experiência na cascata de Foz do Iguaçu, teve medo, mas também achou legal. As possibilidades são tateadas até que as reflexões se tornem mais elaboradas.

Entendemos que uma imagem não tem a mesma interpretação, cada um atribui-lhe um pouco de si e de seu entorno. As narrativas se multiplicam e acumulam material para uma visão mais aprofundada, a personagem que está com medo e assustada é imaginada em diferentes contextos que levam aos acontecimentos materializados na imagem, cede espaço para novas significações. Rodari (1982) afirma que uma personagem real ou imaginária pode ter suas aventuras pensadas a pelas suas características: um homem de vidro é frágil, transparente, lavável; um homem de madeira flutua na água, não morre enforcado, queima-se com o fogo. Um homem de gelo, de papel, de manteiga, de chocolate terão narrativas bem diferentes. E um homem de tinta que grita em um quadro? Segundo o autor ocorre um jogo entre real e imaginário, uma gangorra que busca ir até o fundo do mundo real para reformulá-lo.

Os medos pessoais são revelados:

*PY: “Tenho medo de morrer e de morcego”.*

*MR: “Não tenho medo de nada”.*

*JL: “Tenho medo de perder a alma, quando a gente faz coisa errada, quando a gente peca perde a alma”.*

Os sujeitos da pesquisa entram na obra, selecionam formas a esse conteúdo, a obra não é um emaranhado de linhas. O conhecimento dos elementos visuais como as linhas cores, formas, não levam à compreensão efetiva da imagem, precisam perceber o oculto, aquilo que não se vê, como o oculto de seus medos, não é possível vê-los da obra, mas dão voz e forma aos próprios sentimentos.

Sobre o grito da personagem:

*MR: “Ela está em um lugar, parece uma ponte perto de um rio e lá bate uma areia”.*

*PY observa: "Perdeu o cabelo, tá com medo".  
 MR: "Medo de bicho, de cobra".  
 PY: "De desespero".  
 MR: "Tinha um monte de pessoas atrás dele"; "Ele está no Rio de Janeiro".  
 JL: "Grita na ponte, professora".*

O grito recebe conotações diversas, todas possíveis, todas imaginadas. Vigotski (1999) destaca que as emoções suscitadas em nós pela arte encontram seu lugar no exercício da imaginação. O grito para eles pode ser de medo, pra chamar alguém, pelos filmes de bruxa e por um gol. São gritos por motivos imediatos.

Os três participantes percebem as cores que integram a imagem, afirmam que céu assim só existe em filme, arco-íris, do tempo fechado, escuro, mas ainda com cor. PY lembra de seu pai que tira fotos do céu em cores, destacam o fim da tarde como o momento do dia materializado na imagem. Percebem que a personagem está de preto o que para eles representa: pecado, morte, pesadelo, medo. Pesadelo e medo são significações novas trazidas ao preto, provavelmente pensado pela leitura da imagem. Destacam a cor vermelha em conjunto com o preto: vermelho sangue, preto morte.

PY retoma a questão sobre a perda do cabelo, ficar careca, para ela remete ao câncer, dizendo que fica feio, JL intervém:

*"Mas isso não é feio, a pessoa esteve doente e não porque é feio. Tem gente que raspa o cabelo porque quer, e outros que ficam doentes, então, não é assim".*

A leitura da imagem esbarra em algo para além do quadro, da personagem que grita, proporcionando reflexões sobre fatos aparentemente corriqueiros da vida. Sobre o grito das pessoas com câncer:

*PY: "Elas gritam por dentro".  
 [...] um grito de... MR completa: "De liberdade".  
 PY: "As pessoas têm preconceito com a doença quando perde o cabelo". "Então esse grito pode ser o grito de não ser aceito?", conjecturo.  
 PY: "De libertação". Indago se o grito pode libertar. PY: "Isso é a vida". Pergunto se a obra O grito pode representar a vida.  
 PY: "É, pode".  
 MR: "Coisa boa".  
 "Ele lembra as pessoas que gostam dele"*

O grito se expande e ganha significados novos: liberdade, libertação, representa a vida, coisa boa, com afirma MR. Em conjunto, buscam associações: a

personagem do filme *Todo mundo em pânico*, a roupa e a máscara da morte de um programa dominical, o da *Família Adams*. São referências de percurso para se chegar ao oculto da imagem.

A imagem representa vida e morte e não um adorno para combinar como o sofá da sala:

*JL: “Não, ele representa coisas ruins, eu acho que o sofá é pra descansar, fazer várias coisas, mas a sensação do quadro dá sensação ruim”.*

Para JL o quadro é um grito de vida e morte, representa coisas ruins e não serve para descansar que seria a função do sofá da sala. É notória a função utilitária do sofá, entretanto, a função atribuída à obra vincula-se a questões do espírito, de representações do humano, da condição de vida e morte. Notamos com Schlichta (2009) que a representação da imagem não se restringe à aparência da realidade, mas encarna um estado humano na imagem. A interpretação extrapola o imediato da imagem comunicando o que as pessoas querem comunicar, seus significados e intenções pessoais, tornando-as coletivas. Conforme Wolff (2005), a imagem pressupõe interação entre as pessoas, é objeto de mediação.

Dos significados do grito: desejo de gritar, grito de medo do filme de morcego, falta de alegria grito de medo, pesadelo, corpo com coisas ruins, predileção, expressão. O grito é:

*MR: “É ele mesmo”.*

*PY: “O desespero”.*

*JL: “Ele representa ele, a vida dele, a tristeza, eu acho. Representou no desenho, na pintura”.*

As interpretações individuais e coletivas permitem a apropriação da obra em sua transparência e opacidade. Estabelecem diálogos que vão além da mera narrativa da imagem.

Sobre uma das funções da arte, presente na conceituação de JL:

*“Acho que melhora, pois em vez de você contar pra alguém, você desenha o seu sentimento e ele vai embora, você expressa”.*

Para Vigotski (2008; 2004), a arte apresenta função mediadora entre o psíquico e o social, permitindo ao indivíduo o domínio de suas próprias funções

psicológicas. Portanto, a arte não se restringe ao campo do imaginário, mas torna possível, ações concretas.

#### Produção artística:

A leitura da imagem, as ações propostas e as significações pessoais elaboradas nesse processo servem como referência para a produção artística de um grito pessoal envolvendo questões subjetivas e objetivas. Pela técnica de monotipia, impressão de uma única cópia, os sujeitos da pesquisa representam o grito. Iniciam por um esboço sobre papel e na sequência sobre uma superfície de vidro e tinta acrílica, capturam a imagem pela compressão do papel sobre a imagem do vidro, conforme Figura 17, Figura 18 e Figura 19:



Figura 17. PY. Grito perforante radical. Monotipia sobre papel, 90g, 45 x 65 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.





Figura 18. MR. Medo feliz. Monotipia em papel, 90g, 45 x 65 cm. Arquivo da autora, 2014.

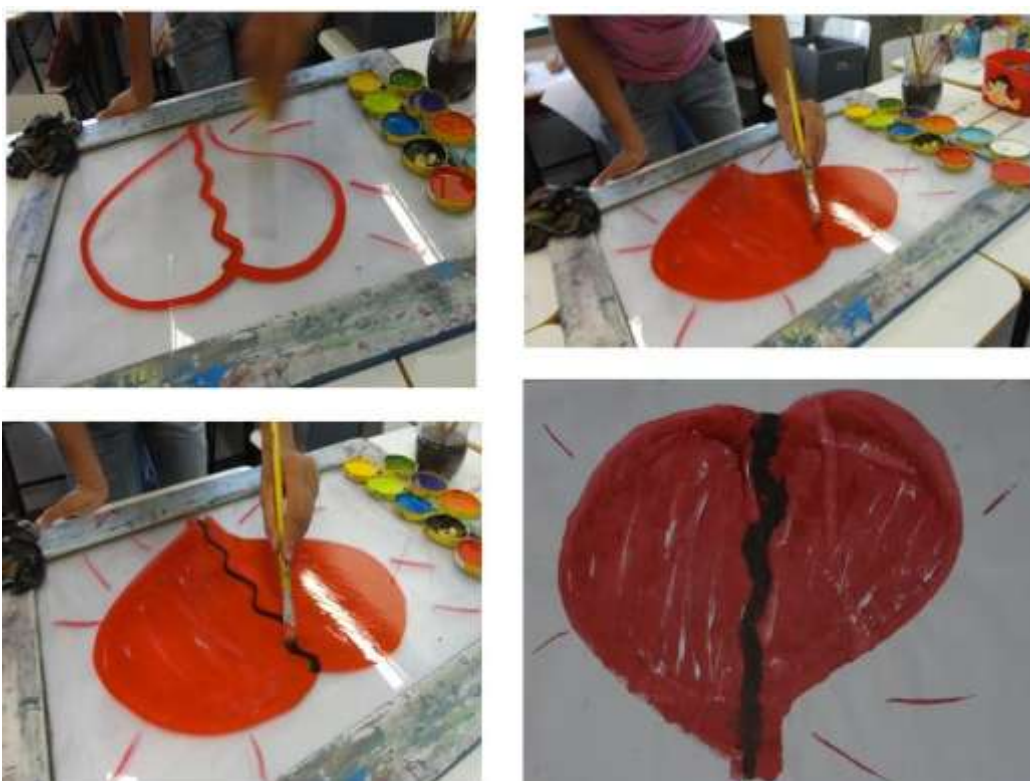


Figura 19. JL. Coração partido. Monotipia em papel, 90g, 45 x 65 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.

Figura 17: PY: “Tenho medo de morcego, ele está de ponta cabeça, está dormindo. O vermelho, é que está caindo sangue, do olho, dos dentes. Ele gosta de sangue do pescoço das pessoas, é o suco predileto do morcego. Ele adora as meninas que têm o signo de virgem, para ela desmaiar, ele usa roupa de morcego, é um rapaz normal que vira morcego e ele adora as meninas de sangue doce porque

têm o signo de virgem. Gosta só de quem tem sangue doce e não salgado; menina que tem Síndrome de Down tem sangue doce. No filme ele vira um rapaz que leva a menina no colo pra casa, para cuidar dela, preservar sua vítima para casar com ela, e do jeito que ele vai casar ele fura o pescoço dela para deitar com ela, para fazer amor. O morcego faz a menina ficar grávida dele e se ela der um passo em falso ele ataca ela. Ela é uma musa vampira, ele tem obsessão por aquela pessoa”.

PY expressa o medo de morcego pela forma simbólica da imagem, utiliza a cor vermelha e o preto. O vermelho para PY é sangue, vida, paixão, o preto representa a morte. Em sua composição, portanto, vida e morte se misturam formando um amálgama pela história contada, na qual elementos subjetivos e objetivos se projetam na pintura. Faz referência a sua própria condição de menina com Síndrome de Down com sangue doce, identificando-se com a produção. Na sequência traz uma relação fílmica, volta-se ao imaginário dos vampiros e ao amor obsessivo pela figura da musa. O vocabulário é repleto de significações que ganham espaço na representação pictórica. A produção pictórica de PY vincula-se a criação de novas imagens e ações, afastando-se da referência inicial da obra de Munch, o que denota o comportamento criador do gênero humano que combina, reelabora e não se restringe a ações anteriores tornando possível novos comportamentos, conforme relata Vigotski (2009).

Figura 18: MR: “Meu medo é feliz, colorido: laranja, amarelo, azul, cor de rosa”.

MR, assim com PY, afasta-se da referência inicial da obra de Munch, seu grito ao contrário, é feliz e colorido. MR utiliza formas abstratas para representar o sentimento de felicidade junto a cores luminosas marcadas com linhas curvas em movimento circular. Por meio de Vigotski (2009), destacamos a existência de necessidades e anseios que põem em movimento o processo de imaginação de MR, a base da criação reside em fatores internos e externos segundo interesses pessoais e sociais. MR visivelmente busca o lado otimista e colorido da vida, o que pode ser observado no campo simbólico de sua produção pictórica.

Figura 19: JL: “Meu medo é... Pode contar tudo? Aquilo ali é quando o coração trinca de amor e demora para colar de novo. Coração partido é coisa da vida. Falei pra minha mãe pra ela doar meus órgãos menos o coração, pois o coração se machuca, ele é o pior órgão. Eu já me machuquei uma vez e não quero me machucar de novo”.

JL é puro sentimento em sua produção pictórica. Representa um coração partido “[...] quando o coração trinca de amor e demora para colar de novo”. Na produção de JL é visível o amálgama entre os fatores subjetivos e objetivos demonstrados na realidade simbólica da criação. O significado atribuído à figura extrapola a simplicidade da forma estereotipada do coração vermelho e trincado, concedendo-lhe sutilezas complexas, superando preconceitos que respondem apenas às experiências práticas e imediatas da existência. Vázquez (1977) destaca que ações generalizadas são repetidas até que novas necessidades de criação se apresentem, percebermos a repetição na forma do coração, entretanto, um novo elemento se apresenta: o significado atribuído por JL. Nesse movimento, são desencadeados novos desafios e novas formas de ação pela constituição do imaginário aparentemente simplificado: “Eu já me machuquei uma vez e não quero me machucar de novo”. Ao expressar essa condição, percebermos que o objeto de arte não é mera expressão do sujeito, mas é uma nova realidade que vai além dele, extrapola expressões ideais, provoca sentimentos pessoais e sociais que não existiam antes de sua formação, sentimentos são materializados em nova realidade que existe apenas no mundo simbólico da criação, mas pode tornar-se realidade concreta.

## Proposta 8

Apresentação da imagem da obra *Garota no espelho* de Pablo Picasso:



Pablo Picasso. **Garota no espelho**. 1932. Óleo sobre tela (162,3 x 130,2 cm). Museu de Arte Moderna, Nova York, EUA.

A obra apresentada *Garota no espelho* corresponde às discussões sobre linha, cor, forma, bidimensional, desenho, recorte, colagem, figurativo, retrato, Cubismo. Esta é uma das diversas obras de Pablo Picasso (1881-1973), pintor catalão precursor do Cubismo, movimento artístico europeu que se desenvolveu no início do século XX na França, de 1908 a 1914. Mediante o mundo aparente: “[...] o Cubismo envia uma visão multifacetada, um olho de mosca, da realidade” (STRICKLAND, 2014, p. 146), ocasionando uma revolução por meio da representação da forma na arte pela sobreposição e justaposição de múltiplas visões.

Picasso escandalizou o mundo com suas inovações em facetas interligadas, mas, durante toda a sua existência procurou inovar pelas próprias inovações, reinventando as formas da arte. Gombrich (2012) afirma que Picasso não pretendia que o Cubismo ocupasse o lugar dos outros modos de representação do mundo que se pode ver, transitava entre uma técnica e outra em busca de novos efeitos de representação que envolvia o simples e o acessível por meio das possibilidades da forma. O Cubismo foi capaz de romper radicalmente com raízes profundas da arte Clássica, fundamentando-se em concepções diversas, entre elas, a arte negra, antítese dos padrões da época, o que permite evidenciar:

[...] a arte é a única atividade que extrai suas forças propulsoras deitando raízes vitais em toda a história da humanidade, sem exceção de tempos e locais, e que, portanto, é a única capaz não só de superar, mas também de resolver concretamente a contradição de fundo, o complexo de culpa e de orgulho pelo qual a cultura europeia sente necessidade de se contrapor, enquanto a humanidade que progrediu, a uma humanidade primitiva (ARGAN, 1992, p. 302).

O Cubismo, desse modo, apresenta uma realidade própria, a realidade da obra, abre horizontes, rompendo preconceitos arraigados na forma da arte, aquebrantando a distinção entre figura e fundo, a sucessão das imagens em perspectiva, a composição estrutural dos objetos e dos espaços, os ângulos fixos, a luz e a sombra, o objeto e o espaço, o naturalismo.

A obra *Garota no espelho* adentra esse espaço multiforme de diversas visões do mesmo objeto o que altera sua fluidez e articulação em termos de agressividade e desespero. Na obra *Grandes Mestres Picasso* (2011d), observa-se o caráter híbrido da representação feminina materializada por meio da jovem Marie-Thérèse Walter, amante de Picasso, presente em diversas obras do artista. O quadro remete a significados opostos, figura e fundo se integram em cores contrastantes, em formas sinuosas e esféricas, uma versão dupla da imagem: de um lado, formas arredondadas e serenas, do outro, um mergulho nas sombras.

Leitura da imagem:

Apresento a imagem da obra *Garota no espelho* de Pablo Picasso. Faço a leitura da legenda que acompanha a imagem e discutimos sobre as informações.

Pergunto se conhecem alguém com o mesmo nome do artista. PY: “Parece o nome do cantor *O homem não chora*”. MR: “É o nome de um carro”. Questiono se o carro levou o nome do artista, MR responde: “Do sobrenome”. Digo que o artista morreu antes deles nasceram, mas a obra ficou e pela obra podemos saber um pouco do artista e de sua época. PY: “É um quadro?”. Confirmo que a obra trata-se de uma pintura e que pela legenda da imagem era possível observar que se trata de um quadro grande. PY: “Não é do tamanho desse?”, mostra a tela do computador. Explico que não, aponto para o armário de aço no fundo da sala e digo que é mais ou menos daquele tamanho.

Peço que observem a imagem e me falem sobre o veem. MR: “Uns peitão”. “Tá sem roupa, não pode”. Peço que olhe novamente. MR: “Tá de roupa um pouquinho, branco no preto, vermelho e azul. Vermelho é a cor do morango e azul é a cor do céu”. PY: “Sedução”. Pergunto o motivo, ao qual responde: “Tá sem roupa, sedutor”. “Ela tirou a roupa pra mostrar no espelho o reflexo do corpo”. “A moça de fora do espelho tá sedutora, do reflexo não”, descreve o que vê: “Um monte de cor misturada, todas as cores”. “Parece um espelho, mostrando o corpo dela, mostrando a barriga no espelho, é metade da gravidez e na outra figura uma gravidez maior. A barriga parece estar cortada. Parece que ela nunca fez maquiagem. O olho pequeno fez maquiagem. No fundo, parece uns dados. Os *peitos* do lado do espelho são pequenos e do outro lado grandes. Ela é mais bela que a madrasta. Caiu dentro da lata de tinta colorida e quis ser pintada”.

MR fala da cor do cabelo, a cor da roupa, listras branca e verde claro: “Cores vermelhas, pretas e listras. O olho é vermelho, roxo, verde, preto. As mãos, roxo e verde. É uma barriga, uma mulher grávida. A cabeça com branco e amarelo. Tem uma bola verde escura”.

JL: “Parece que está olhando pro nada. Estou vendo uma mulher, tipo, a metade de uma máscara. A mão é grande, os dedos são grandes. Tem um rosto supercolorido”.

Explico sobre o Cubismo, destaco algumas características, falo sobre o artista. MR pergunta: “O que é isso? Lá em Cuba tem isso”. Chamo a atenção para a imagem facetada, os cortes e os diversos ângulos representados na mesma imagem. Pergunto como é representado o rosto da garota. MR: “É separado, uma parte amarela”. Cubro uma das partes do rosto representado na imagem com a mão e pergunto como fica o rosto se ocultarmos uma das partes. PY: “A parte desse lado

do rosto”. MR: “Uma mulher”. PY: “Um rosto de lado”. “Sim, um rosto de perfil” e viro meu rosto de perfil para eles verem e depois viro de frente e pergunto o que eles veem. PY: “O rosto de frente”. Explico que é parecido com o que Picasso faz, representa o rosto de vários lados na mesma superfície. MR: “Parece uma lua, porque está no meio cara de lua, porque está meio cortada”. “Isso! Também podemos ver várias partes da lua conforme ela vai mudando de fase”, eu digo.

Pergunto sobre as cores da imagem: MR pergunta: “Por que ela tem uma mancha vermelha no rosto?”. PY: “É maquiagem, *blush*”. MR: “E essa mancha preta do outro lado?”. PY: “Tá escuro do outro lado”. MR: “É a cor que dá mais destaque”. Pergunto onde se destacam. MR: “Só em filme”. PY: “Tem cabelo amarelo”. MR: “É... Tem gente que faz. Tem cabelo amarelo, roxo, verde, vermelho, azul”. Pergunto se na época de Picasso as pessoas pintavam o cabelo de várias cores. PY: “Não, não tinha”. MR: “Tinha cabelo de bobes”. PY: “Na novela antiga tinha assim de várias formas”. MR: “*Bob Esponja* é amarelo”. Pergunto se existem pessoas azuis, roxas, verdes. PY: “Assim de cor de pele não, mas tem gente que pinta de rosa, roxo, verde, azul”.

PY observa a imagem: “Parece que a mulher do lado esquerdo está abraçando o espelho”. MR: “É vergonha de ser gorda”. PY: “De não ser como as pessoas querem”. MR: “Parece duas irmãs se abraçando”. “Duas irmãs gêmeas, mas é diferente, de um lado o cabelo tá curto, do outro lado tá grande”.

Explico que se trata da representação de uma imagem refletida no espelho, pergunto como é o reflexo no espelho. PY: “É igual, mas aí não é igual”. “Lado esquerdo é a pessoa mais gorda, lado direito é a pessoa mais magra”. Pergunto sobre qual beleza o espelho reflete. PY: “Interior”. MR: “Alegria”. JL: “As duas, de fora e de dentro”.

Pergunto sobre a garota do espelho e o que podem dizer sobre ela. MR: “Está apaixonada”. MR: “Está abraçada com a irmã”. PY: “Atrás parece uma caixinha de abelha”. PY: “Tá tudo junto”. MR: “Parece uma toalha de almoçar”. Pego alguns livros com reproduções de obras de diversos artistas e peço que comparem a composição de fundo e figura. Peço que observem as diferenças e como Picasso representou.

Explico que a garota é Marie-Thérèse, amante de Picasso e que o artista havia pintado vários retratos dela. Pergunto sobre os motivos de Picasso. PY: “Ele estava apaixonado”. “Ele começa a ficar longe dela e começa a ficar com saudade, o

retrato serve para lembrar” e acrescenta: “Pra ela poder ver a beleza dela dentro e fora do corpo dela, como que é, antes e depois”. “Pro povo vê”. MR: “O quadro é uma arte”. “É pra alegrar as pessoas”.

Peço-lhes que olhem a imagem novamente. PY observa: “Quando eu olho no espelho eu vejo eu mesma, no quadro é diferente”. Pergunto por que é diferente MR responde: “Não é uma pessoa, é um quadro”. JL que até o momento esteve em silêncio concorda: “Isso professora”.

Análise da leitura da imagem:

Sobre as primeiras narrativas e observações, destacamos: o nome do pintor é relacionado ao nome de um cantor, ao nome de um carro, é um quadro, um quadro grande, maior que a tela do computador, quase do tamanho do armário.

Sobre o que conseguem ver, do imediato ao mediato:

*MR: “Uns peitão”.*

*“Tá sem roupa, não pode”.*

*MR: “Tá de roupa um pouquinho, branco no preto, vermelho e azul. Vermelho é a cor do morango e azul é a cor do céu”.*

*PY: “Sedução”.*

A nudez da personagem causa estranheza, mas pode permitir a elaboração de novos significados. O *não pode* de MR remonta à hábitos morais adquiridos em casa, na escola, no meio social. Read (1967) destaca que são reflexos condicionados que nos assemelha aos hábitos de animais domesticados.

MR relaciona as cores desprovidas de sentido simbólico: vermelho do morango, azul do céu. PY avança no sentido da nudez menciona a sedução, afirma que a personagem despiu-se para mostrar o reflexo de seu corpo no espelho:

*“A moça de fora do espelho tá sedutora, do reflexo não”.*

PY distingue duas situações: uma fora do espelho, outra do reflexo. Descreve as cores, o reflexo na imagem, descreve a personagem de fora que mostra a barriga no espelho, diz que é metade de uma gravidez e no reflexo uma gravidez maior. Percebe os cortes incisivos das linhas aplicadas pela técnica cubista. PY em sua narrativa sobre a personagem, destaca os elementos que percebe, adentra na



imagem em busca de significados. Relaciona o espelho a história de Branca de Neve e a madrasta que pergunta quem é a mais bela. Por fim, PY hipotetiza o mergulho da personagem em uma lata de tinta no desejo de pintada. MR prossegue a narrativa e destaca as cores da personagem com riqueza de detalhe: cabelo, roupa, olho, mãos, cabeça. Também destaca a barriga, a gravidez. JL percebe o olhar perdido da personagem, uma máscara, mãos grandes e muitas cores.

Com a explicação sobre o Cubismo percebem novos elementos, cubro parte do rosto da personagem e pergunto sobre o que conseguem ver:

*PY: "A parte desse lado do rosto".*

*MR: "Uma mulher".*

*PY: "Um rosto de lado".*

*PY: "O rosto de frente".*

A personagem da imagem é percebida segundo característica cubista, frente, um lado, outro lado, em visão multifacetada. Percebem novos formatos que permitem compreender um pouco mais as características:

*MR: "Parece uma lua, porque está meio cara de lua, porque está meio cortada".*

A lua também pode ser vista em suas várias fases, várias facetas da mesma imagem, o que segue a lógica cubista.

Outras conexões são levantadas sobre a cor na imagem e fora dela, da realidade e da imaginação: de um lado rosto com mancha preta e do outro, com mancha vermelha, é maquiagem, *blush*; cor de destaque; cor em filme; cabelo amarelo, roxo, verde, vermelho, azul; todas as cores de cabelo; mas no tempo de Picasso não; cabelos com bobes em novela antiga; várias formas; *Bob Esponja* amarelo; pele rosa, roxo, verde, azul. Fragmentos, palavras, pensamentos, soltos e interligados, solicita outras maneiras de conceber a realidade, mostra a realidade de outras maneiras, imperceptíveis, ilógicas em sua própria lógica, fantasia, imaginação rumo ao concreto pensado.

Destacam outros elementos na leitura da imagem:

*PY: "Parece que a mulher do lado esquerdo está abraçando o espelho".*

*MR: "É vergonha de ser gorda".*

*PY: "De não ser como as pessoas querem".*

MR: *“Parece duas irmãs se abraçando”. “Duas irmãs gêmeas, mas é diferente, de um lado o cabelo tá curto, do outro lado tá grande”.*

PY: *“É igual, mas aí não é igual”. “Lado esquerdo é a pessoa mais gorda, lado direito é a pessoa mais magra”.*

O ato de abraçar o espelho é percebido de forma imediata na imagem, mas a vergonha por ser gorda é algo subjetivo. Trazem à tona uma discussão relevante na atualidade, resvalam no padrão de beleza estabelecido socialmente. Ser gordo é estar fora desse padrão considerando a imposição de corpos esguios e curvilíneos. A ideia das irmãs que se abraçam, uma magra, outra gorda, pode significar a aceitação do outro como ele é.

Sobre o que o espelho reflete:

PY: *“Interior”.*

MR: *“Alegria”.*

JL: *“As duas, de fora e de dentro”.*

O espelho reflete estados da alma, sentimentos, emoções. Entretanto, apenas descrevem tais emoções sem, no entanto, senti-las. Essa não é tarefa fácil, mas a arte pode suscitar relações humanas que se voltam aos sentimentos e emoções descritos. Vigotski (1999, p. 37) lembra que “As emoções desempenham imenso papel na criação artística – por imagem. Aqui elas são suscitadas pelo próprio conteúdo e podem ser de qualquer espécie: emoção de dor, tristeza, indignação, condolência, comoção, horror [...]”

Sobre a garota no espelho:

MR: *“Está apaixonada”.*

MR: *“Está abraçada com a irmã”.*

Tanto a paixão, quanto o abraço, representam relações entre as pessoas, fruto de uma constituição histórica que nos afasta da barreira natural e nos diferencia dos demais animais que se limitam às necessidades biológicas. O ser social, no entanto, em seu desenvolvimento humano busca necessidades voltadas ao espírito, que não são de cunho imediato, mas mediato.

Alguns comentários remetem à composição da imagem, é notória a importância de tais elementos, mas linhas, manchas e cores formulando paisagens

ou a figura humana precisam ser percebidas como partes integrantes de nós mesmos. Na relação entre fundo e figura, destacam:

*PY: "Atrás parece uma caixinha de abelha".*

*PY: "Tá tudo junto".*

*MR: "Parece uma toalha de almoçar".*

O estar junto remete as relações necessárias para o entendimento da arte, não são elementos isolados que concedem sentido às imagens, mas as relações que se estabelecem em meio aos contextos históricos e sociais e que envolvem o amálgama subjetivo e objetivo, individual e coletivo, abstrato e concreto, fenômeno e essência, aparência e opacidade, imediato e mediato, considerando as mediações.

A garota representada é Marie-Thérèse amante de Picasso. As conjecturas levantadas para as motivações de Picasso ao pintar o quadro foram: a paixão do artista pela amante, a saudade que o leva a fazer um retrato como lembrança, como registro de sua beleza, para as pessoas verem. Sobre a arte comentam:

*MR: "O quadro é uma arte".*

*"É pra alegrar as pessoas".*

A concepção da arte voltada ao entretenimento é visível no comentário destacado. A arte não se resume em apenas alegrar as pessoas, é sim, fonte de alegria, mais é muito mais que isso. Conforme já destacamos, a arte, entre outras coisas, é uma das formas de se apropriar da realidade, é ruptura, estranhamento e fonte de humanização. Várias observações foram realizadas em busca de percepções mais elaboradas:

*PY: "Quando eu olho no espelho eu vejo eu mesma, no quadro é diferente".*

*MR: "Não é uma pessoa, é um quadro".*

*JL: "Isso professora".*

O diferente no quadro é que este é um objeto de arte, uma representação da existência que transforma o meio natural em mundo humano. O quadro representa esse mundo humano, é uma visão mediata.

Produção artística:

A Leitura da imagem, as ações propostas e as significações pessoais elaboradas nesse processo serviram de referência para a produção artística de um retrato por meio da utilização de retalhos já existentes, recorte e colagem de papel cartão dupla face de várias cores na sobreposição e justaposição das formas sobre papel, conforme Figura 20, Figura 21 e Figura 22:

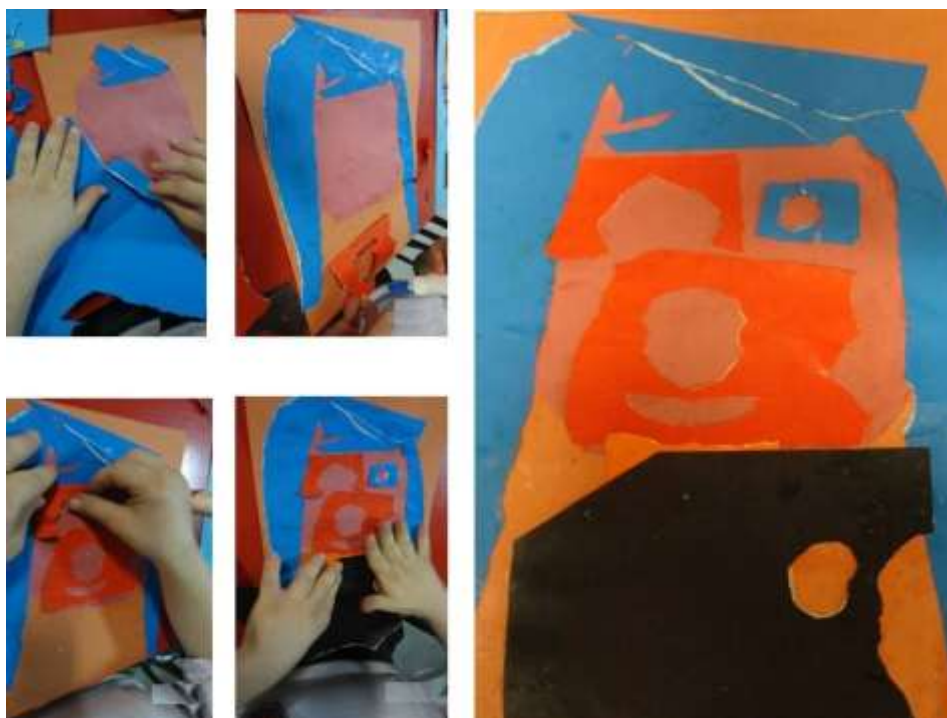


Figura 20. PY. A menina. Técnica mista sobre papel cartão, 120g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 21. MR. Aventureiro. Técnica mista sobre papel cartão, 120g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 22. JL. Francisco. Técnica mista sobre papel cartão, 120g, 21 x 30 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.

Figura 20: PY: “A menina sem olho. Ela pulou a roseira e perdeu os dois olhos no pulo”. Todos riem, PY explica: “É história!”. Depois continua: “Ficou cega, ela nunca usou óculos; a roseira rasgou metade da roupa dela. Em volta do olho, do nariz, da boca ela começou a sangrar. Ela não olhava direito e não tinha visão pra enxergar. Quando foi sair da roseira, perdeu um braço e caiu dentro da lata de tinta e ficou com o cabelo azul e o olho também. Quando pulou a roseira rasgou metade da roupa. O nariz foi crescendo e ficou com a boca pequena. Ficou surda, não conseguia ouvir direito o som do trator e da serra. Ela não conseguia ficar de pé e perdia o movimento do corpo e ninguém quis ajudar ela, ficou sozinha sem a ajuda de ninguém. Uns maltratavam ela, ela acabou morrendo, ela deixou os pais sozinhos, um deles cuidava dela, não tinha babá pra cuidar. O irmão é apegado a eles e ele ajudava a irmã mais velha, 34 anos, ela morreu nos braços do irmão”.

A trágica figura constituída por PY perde os dois olhos, fica cega, rasga a metade da roupa, perde o braço e cai dentro de uma lata de tinta, o nariz cresce, a boca fica pequena, fica surda, não consegue ficar de pé e perde o movimento do corpo, fica sozinha, é maltratada e acaba morrendo nos braços do irmão, deixando

os pais sozinhos. Entretanto, PY salienta: “É história!”. Vigotski (2009) em seus estudos sobre imaginação e criação salienta que ambas são novas combinações de elementos que já existem, não se cria do nada. Dificilmente encontraremos pessoa tão calamitosa quando a figura constituída por PY, mas provavelmente encontraremos situações bem parecidas na vida de uma e outra pessoa. Portanto, as referências partem de fatos da realidade representados no campo simbólico do dizível e do visível da criação materializada.

A produção artística de PY envolveu notável aproveitamento de formas já existentes para a elaboração da figura, os dois olhos, a peça da boca e do nariz e a peça da roupa já estavam recortados, foram selecionadas dentre tantas outras para uma nova função, a representação de um retrato cubista. As formas do rosto, do pescoço e dos cabelos são recortadas com as mãos e combinadas em um novo arranjo. Pelos estudos de Lukács (2013) sobre a constituição do ser social tornamos exemplar a produção de PY, observando que a propriedade das peças tem origem casual, são restos de papéis que não se destinavam a uma função específica, mas quando são escolhidas por PY para a constituição do retrato passam a ser uma nova objetividade, possível pelo trabalho criador. Nesse caso, o fim regula e domina o meio pela intencionalidade o que não limita seu significado. Escolher uma peça de papel entre tantas outras não é assim tão simples, é algo próprio da consciência entre sujeito e objeto de acordo com uma intencionalidade, transforma algo enfeitado em algo existente. Conforme Vigotski (2009) a combinação do que já existe em novas formas é a base de toda a criação.

Figura 21: MR: “Ele é o *Galvão Bueno*, ele é aventureiro, é narrador, ele gosta de fórmula 1, copa do mundo, futebol. Ele não tinha pai”.

Pela produção de MR, destacamos um aspecto comum entre as produções da Figura 20, 21 e 22: o uso das mãos como instrumento. Conforme autores destacados na pesquisa, entre eles Lukács (2013), Engels (1979), Fischer (2002), a mão é o instrumento de criação da natureza humana, sendo criação do trabalho, trata-se de um órgão diferenciado e pela sua especificidade torna-se ferramenta que em conjunto com o corpo humano age sobre a natureza. Constitui-se pela base biológica, mas é um órgão especificamente social. A ação sobre os papéis rasgando-os para um determinado propósito demonstra habilidades que se acumularam ao longo do tempo, tornando a mão capaz de escrever, tocar instrumentos, esculpir, desenhar e no caso, rasgar. É notório ainda que na falta

desse órgão o organismo humano adapta sua função, utilizando a boca, os pés, os braços como substitutos, incluindo próteses e sistemas computacionais, instrumentos de extensão do próprio corpo.

Figura 22: JL: “Este é o Francisco, ele foi muito novo para a cidade tentar a vida. Aos 18 anos começou a trabalhar, pois queria dar uma vida melhor para sua família. Em São Paulo trapacearam ele, ele ficou triste e a depressão se estabeleceu. Óh! Que palavra bonita”, exclama JL sobre a palavra estabeleceu, e prossegue: “Ele arrumou um serviço, ficou feliz e voltou para o Recife. Não saiu pobre e voltou mais pobre, voltou mais rico e comprou uma *chacrinha*. Ele ficou tão preocupado que perdeu os cabelos”.

A história contada mediante a composição da figura se mescla a traços e desejos pessoais, projetando a si e a outras pessoas que buscam “[...] dar uma vida melhor para sua família”. As produções artísticas são históricas, dizem de uma realidade específica em conjunto as projeções individuais e coletivas. Desse modo, é preciso ir além do que está disposto aos olhos e perceber práticas humanas repletas de relações e significados sociais. Conforme Canclini (1980) a produção artística requer interação do espectador, pois ao elaborarmos seus significamos também lhe atribuímos significados. A produção de JL é exemplar, considerando que o objeto de arte expressa e registra a realidade que é produzida em cada momento histórico, é parte da estrutura desse mundo, forjado artisticamente.

## Proposta 9

Apresentação da imagem da obra de Henri Matisse *Madame Matisse*:



Henri Matisse. **Madame Matisse**. 1905. Têmpera e óleo sobre tela (40 x 32 cm). Museu Nacional de Arte da Dinamarca.

A obra apresentada *Madame Matisse* corresponde às discussões sobre linha, cor, forma, bidimensional, desenho, pintura, figurativo, retrato, Fauvismo. Essa é uma das obras de Henri Matisse (1869-1954), artista francês vinculado ao Fauvismo, movimento artístico europeu do início do século XX, de 1904 a 1908. Em relação à primeira exposição do Fauvismo, Strickland (2014, p. 138, grifo da autora) destaca: “A reação do público foi hostil. O grupo ganhou esse nome de um crítico, que os chamou de ‘feras’ (*fauves*)”. O motivo da rejeição foram as cores agressivas sem referência à realidade e a convicção do grupo em expressar suas emoções de novas maneiras, afastando-se dos padrões renascentistas. Apesar disso, longe das polêmicas sociais e políticas da época, Matisse utilizava temas agradáveis: “[...] convencem o espectador de que existe o paraíso na Terra: vistas de janelas



ensolaradas, mesas postas com frutas, bebidas e flores tropicais, langorosas mulheres nuas encostadas” (STRICKLAND, 2014, p. 142).

A obra *Madame Matisse*, representa sua esposa, o artista transforma o tema convencional pelas cores, concebendo algo vibrante e original em formas simplificadas transcritas em machas de cor. Na obra *Grandes Mestres Matisse* (2011c) observa-se que Amélie Matisse, esposa de Matisse, era sua modelo predileta, uma imponente figura que sempre se vestia de preto. A obra em questão pode ser assim descrita: “[...] a volumosa massa de cabelo negro-azulados, a boca, grande e levemente fora do lugar, e a intensidade do olhar. O voluntarismo e a imponente estatura da modelo vêm refletidos no close que captura inexoravelmente o espectador” (GANDES MESTRES, 2011c, p. 68). A descrição real cede lugar à linha verde que corta a face da figura, causando uma abstração dinâmica e binária, projetando-se como centro da obra. De um lado, o rosto é iluminado, do outro, na sombra, sugere volume, as feições demonstram a força feminina.

#### Leitura da imagem:

Apresento aos três participantes a imagem da obra *Madame Matisse* do artista Matisse. Digo tratar-se de um retrato da esposa do artista. Faço a leitura dos dados da obra presentes na legenda e peço para observarem a imagem. PY: “Parece uma mulher e homem, parece que tem barbinha, acho que é homem que caiu no balde de tinta, a parte amarela, o verde no olho e o azul. Só sei que nunca vi um homem usando *chuchinha* e, homem com a camiseta lilás!?”. Pergunto se homens não usam camisa lilás. PY: “Esse usa”. Explico que todas as cores podem ser usadas por homens e mulheres. Peço que falem sobre as outras cores. MR: “Vermelho preto”. PY: “Lilás meio marrom”. JL: Tem muita cor, o artista gosta de cor, professora?”. Digo que sim, explicando sobre o movimento Fauvista.

Peço que continuem observando a imagem e digam o que mais conseguem ver. Falam das cores apontando para a imagem. PY: “Gostei do roxo”, pergunto o motivo, responde: “Parece sorvete” e acrescenta: “Posso pintar da cor que eu quiser no quadro, fora do quadro não”. “Parece que está usando brinco, nunca vi homem usando brinco. Tem gente que perde a cor do rosto”. JL: “Eu acho que ele está pronto para a Copa do Mundo”. “Eu acho que ele pintou o rosto de duas cores, amarelo meio verde de um lado, do outro lado, pintou rosa com detalhes verdes”.

PY destaca: “Pra cá, parece que o rosto é maltratado desse lado, parece que o rosto está arranhado, parece a pata do gato”. “Aqui atrás é o reflexo do lado esquerdo, parece o reflexo do desenho da pessoa”. Pergunto sobre a cor do fundo da figura e se é igual à pintura da *Garota no espelho* de Picasso. PY: “Não, é duas cor só”. Pego alguns livros com reproduções de imagens de outras pinturas e peço que observem o uso das cores e a composição de fundo e figura de cada uma delas, comparando com a imagem da pintura de Matisse. PY: “Chamativas”. MR: “Tá sério”. JL: “É bem diferente, tem muita cor”.

PY continua observando: “Parece um espelho colorido verde claro, branco, verde escuro, laranja e o outro lado cor de rosa”. “Parece metade da máscara, a lata de tinta caiu na metade do rosto dele e foi nos cantos do lado da boca”. JL: “A roupa é colorida também”. PY: “Na gola da camiseta tem oito quadradinhos”. MR: “O rosto parece que está ferido”. “Um bigode, alaranjado e vermelho”. “Parece estar sério, nem ri na foto”. PY: “Testa quadrada, o formato da testa dele é quadrado”. “Parece que não tem vida aqui, as cores fortes parecem que não tem vida é só brilho da pintura que alguém fez”. Pergunto quem fez a pintura. PY: “O pintor”. “No fundo tem branco, pincelado de tinta branca, a tinta verde foi direto no pescoço, na papada”. “O pescoço está branco demais, parece que está perdendo a cor do corpo”. JL: “Isso é um chinês? O que você acha?”, e continua: “Acho que é um chinês e ele está olhando para o horizonte focado em alguma coisa. Deve estar tendo algum evento, ele está com o rosto todo colorido”.

Pergunto-lhes sobre o retrato e o motivo de acharem que se tratava de um homem. PY: “O homem que não ri, parece sério demais”. “O certo é sorrir para sair na foto, mas tem gente que não sorri, é bicudo”. “Fala tchau e não sorri para a pessoa”. “Tem gente que não dá nem oi, nem tchau, nem boa noite, no meu prédio tem gente assim”. Peço para que observem o nome da obra de Matisse: “Madame Matisse”, trata-se de um retrato da esposa do artista, destaque novamente. MR: “Tá de cara fechada, parece homem”. Falo da personalidade da esposa do artista, era mesmo uma pessoa séria. PY acrescenta: “Minha vizinha está ficando louca, reclama do barulho na churrasqueira, reclama que tem berro de criança. Reclama que tem berro de bebê”; “Essa pintura aqui parece minha vizinha”. “Parece que tem machucado no nariz, aqui no nariz tem roxo com rosa e parece que foi riscado o nariz”. “Aqui parece um menino moço de dezesseis anos”. JL: “Ela está brava e pensativa”. Pergunto sobre o motivo de ficarmos bravos. JL: “Quando briga, ele deve

ter brigado com ela e pintado o retrato”. Pergunto se esse sentimento é só restrito ao quadro, JL responde: “Não, todo mundo fica bravo, mas não pode mostrar, ele mostrou”.

MR observa a imagem e destaca: “Parece um índio, está colorido o rosto, está amarelo e rosa e um pouquinho verde e preto”: “O cabelo está roxo, tem uma coisa no cabelo pendurado”; “A roupa está colorida, laranja, verde, roxo”. Fala da risca verde no nariz e mostra colocando o dedo sobre a imagem. Explico que este é outro título da obra de Matisse: *A lista verde/Madame Matisse*. MR exclama: “Então eu acertei!”.

Pergunto sobre o que mais lhe chama a atenção na imagem da obra de Matisse, JL responde prontamente: “Ele gosta de cor”. PY: “Eu queria que ele fizesse um retrato meu”. JL: “Ele fez pra esposa dele”. PY: “Para homenagear a esposa”. “Será que ela gosta de roxo?”. JL Diz que o quadro deve ser muito valioso, pergunto o motivo. JL: “Pelo ano que foi pintado e por estar no Museu”. Pergunto se a obra foi feita para por no Museu. JL: “Não sei professora, boa pergunta”. Digo que são feitas geralmente por outros motivos e depois, com o passar do tempo se tornam importantes e representativas de seu tempo, do artista, do movimento a que pertencia e algumas são levadas para museu e galerias o que remete a uma intrincada rede de motivos, entre eles, as relações estabelecidas pelo sistema capitalista pelas quais tudo se torna mercadoria, meros objetos comerciáveis. Por outro lado, algumas obras são trancafiadas em museus, limitando seu acesso grande público, como símbolo de um bem maior ao qual poucos . JL: “Igual Mona Lisa, né professora?”. “Isso, igual a Mona Lisa”, respondo.

Análise da leitura da imagem:

O retrato de *Madame Matisse* foi palco de muitas conjecturas:

*PY: “Parece uma mulher e homem, parece que tem barbinha, acho que é homem que caiu no balde de tinta, a parte amarela, o verde no olho e o azul. Só sei que nunca vi um homem usando chuchinha e, homem com a camiseta lilás!?”.*

Os limites e padrões sociais se evidenciam na tentativa de definir o gênero da personagem, *homem, mulher, homem não usa chuchinha*. Os limites se estendem à exclamação em forma de questionamento sobre homem com camisa lilás. As cores

em si não definem gênero sexual, usar essa ou aquela cor é algo que foi se estabelecendo ao longo do tempo e de acordo a vivência e os costumes de cada grupo, atribuindo significados as cores para essa ou aquela ocasião. Vigotski (2007) permite compreender que as formas sociais do passado que nos precede se fossilizam e esmaecem ao longo do tempo, perdendo sua aparência original e dificultam a formação de novos significados. O uso das cores remonta sobre as relações humanas e, por vezes, preconceitos se tornam desculpa para barbáries e atrocidades. Entretanto, a explicação de PY sobre a queda no balde de tinta para a profusão das cores denota imaginação.

Um pouco à frente PY observa:

*“Posso pintar da cor que eu quiser no quadro, fora do quadro não”.*

*“Parece que está usando brinco, nunca vi homem usando brinco”.*

É notória uma das funções da arte destacada por PY, no quadro pode pintar da cor que quiser, fora do quadro não. Na arte é possível mudar a realidade. Como temos discutido a arte não age sobre a realidade de maneira imediata, mas ao agir no campo simbólico possibilita mudanças na realidade concreta.

Na estranheza de PY sobre o homem usar brinco reincide uma visão fossilizada da realidade, homens usam brincos, assim como as mulheres. É preciso considerar o fato para além da aparência, o que reside nessa separação entre homens e mulheres em suas formas mais simples, como o uso da cor e de acessórios, uma relação de poder de um sobre o outro que se apresenta de forma naturalizada. A arte, nesse caso, pode romper simbolicamente essa relação como instrumento frente às lutas históricas, aprovando ou negando o tempo no qual se vive.

Sobre a percepção das cores:

*MR: “Vermelho preto”.*

*PY: “Lilás meio marrom”.*

*JL: Tem muita cor, o artista gosta de cor, professora?”.*

A afirmação em tom de pergunta de JL resvala na característica mais marcante do Fauvismo, a cor. JL percebe o lugar de importância da cor no trabalho de Matisse.

Sobre a observação de PY:

*PY: "Gostei do roxo", pergunto o motivo, responde: "Parece sorvete".*

O gosto pessoal pela cor é relacionado a algo familiar e imediato, o sorvete. JL traz outras relações:

*"Eu acho que ele está pronto para a Copa do Mundo". "Eu acho que ele pintou o rosto de duas cores, amarelo meio verde de um lado, do outro lado, pintou rosa com detalhes verdes".*

A personagem da obra é transportada para o campo subjetivo e ganha novas interpretações pelas experiências de JL. É costume pintar o rosto com as cores nacionais nos jogos de Copa do Mundo, pintar o rosto em momentos como esse, envolve relações humanas, o ato é social e histórico e agrega novos significados conforme os diferentes contextos.

Sobre a composição percebem que o tratamento dado à imagem por Matisse é diferente da pintura de Picasso, assim como, de outros artistas. Observam que Matisse se utiliza de manchas coloridas para o fundo da pintura, que as cores são chamativas, são diferentes das outras imagens vistas por eles, e que tem muita cor.

PY dá continuidade ao imaginário da lata de tinta, incitando outros comentários sobre o colorido:

*"Parece um espelho colorido verde claro, branco, verde escuro, laranja e o outro lado cor de rosa".*

*"Parece metade da máscara, a lata de tinta caiu na metade do rosto dele e foi nos cantos do lado da boca".*

*JL: "A roupa é colorida também".*

*MR: "Um bigode, alaranjado e vermelho".*

As cores são percebidas em profusão; compara a imagem um espelho colorido e à metade de uma máscara. A lata de tinta que remete ao imaginário é também uma explicação lógica e imediata para a existência de tanta cor. Entremeu às cores outros elementos chamam a atenção:

*MR: "O rosto parece que está ferido".*

*"Um bigode, alaranjado e vermelho".*

*"Parece estar sério, nem ri na foto".*

*PY: "Testa quadrada, o formato da testa dele é quadrado".*

Projetam fatos à imagem, um possível ferimento no rosto. Uma aparência diferenciada com bigode bicolor. A seriedade da personagem chama a atenção. Conforme cogitaram em encontro anterior, é preciso demonstrar alegria nas fotos. Também a forma quadrada se projeta em aparente incômodo.

Pela percepção das cores não naturais explicamos o comentário de PY:

*“Parece que não tem vida aqui, as cores fortes parecem que não tem vida é só brilho da pintura que alguém fez”.*

As pinturas fauvistas se distanciam da realidade, criando um mundo à parte, diferente da vida. Não copiam a natureza, mas formar outra natureza pelo uso intenso da cor.

Os três prosseguem em suas observações coloristas, descrevendo as cores no percurso da imagem. Cogitam que a imagem é de um chinês com olhar voltado ao horizonte, novamente relacionam o rosto colorido a algum evento, mas não relacionam a imagem a uma figura feminina, mesmo com a apresentação do título da obra no início do encontro, persistem:

*PY: “O homem que não ri, parece sério demais”.*

*“O certo é sorrir para sair na foto, mas tem gente que não sorri, é bicudo”.*

*“Fala tchau e não sorri para a pessoa”.*

*“Tem gente que não dá nem oi, nem tchau, nem boa noite, no meu prédio tem gente assim”.*

A aparência séria da personagem provavelmente seja o motivo por tê-la relacionado a uma figura masculina. Pelos padrões sociais estabelecidos ao longo da existência humana, é comum mulheres e homens recebem educação diferenciada. Na atualidade, meninos muito sorridentes costumam ser mal interpretados, assim como mulheres muito sérias. A figura masculina vinculada à seriedade e a feminina vinculada a algo doce e gentil povoa o imaginário popular.

Com a retomada em relação ao título da obra e pela informação que a personagem representa a esposa de Matisse começam a reformular as questões:

*MR: “Tá de cara fechada, parece homem”.*

PY compara a personagem de Matisse a alguém que lhe é familiar:

*“Minha vizinha está ficando louca, reclama do barulho na churrasqueira, reclama que tem berro de criança. Reclama que tem berro de bebê”.  
“Essa pintura aqui parece minha vizinha”.*

Na figuração de PY é notório o estranhamento das atitudes que fogem aos padrões esperados do comportamento feminino. A imagem ganha ares comuns na vida cotidiana, mas contém significados além da mera aparência, algo que se relacione à força feminina e não se afaste da força masculina, opostos não antagônicos.

Insistem em dizer sobre a aparência de algo ferido, machucado, pela cor roxa meio rosada, observam um riscado no nariz, também insistem na aparência masculina, no ar severo e pensativo. Os motivos para tanta seriedade logo é pronunciado:

*JL: “Quando briga, ele deve ter brigado com ela e pintado o retrato”.  
JL: “Não, todo mundo fica bravo, mas não pode mostrar, ele mostrou”.*

O sentimento não se restringe à imagem, projeta-se aos demais, fora dela. A imagem da arte desperta questões internas, demonstradas na objetivação, lança raízes na realidade concreta indicando possíveis soluções. Nesse contexto, Read (1967) aconselha sobre a necessidade de uma educação da sensibilidade. Somos tragados por um sistema que ignora o desenvolvimento do sensível, conseqüentemente mergulhamos na falta de união, neuroses e desrespeito à própria existência humana.

MR no contínuo falar das cores, compara a personagem à um índio, provavelmente pela pintura corporal indígena e nesse ínterim, destaca a risca verde. *A lista verde* é como a obra foi também intitulada por Matisse, a informação provoca euforia em MR por ter percebido o detalhe. A lista verde é um elemento visual integrador, dialoga com o verde do fundo da figura. A intenção de Matisse era realçar todos os detalhes: figura e fundo são recebidos a mesma ênfase colorista.

Quando pergunto sobre o que mais chama a atenção na imagem, duas observações são exemplares:

*JL: “Ele gosta de cor”.  
PY: “Eu queria que ele fizesse um retrato meu”.*

É perceptível para JL o gosto de Matisse pela cor. PY demonstra apreciar o colorido fauvista, pois revela que gostaria de ser retratada pelo artista.

PY novamente demonstra sua atenção à cor roxa cogitando se a personagem representada gosta dessa cor. Destacam que a pintura foi realizada em homenagem à esposa. JL fala sobre o valor do quadro, cogitando que deve ser bem valioso pelo ano em que foi pintado e por estar no museu. Nesse ponto temos duas questões: o ano em que o quadro foi feito e o museu. Em relação ao período em que a pintura foi realizada, Strickland (2014) destaca que as primeiras exposições fauvistas foram tão rechaçadas que Matisse chegou a proibir que a esposa de participar da abertura de sua exposição em que o retrato da mesma foi exposto. Quanto ao quadro estar hoje no museu, essa condição, não corresponde ao real valor da arte. Como lembra Peixoto (2003), os museus estão à serviço da lógica capitalista, sob a égide de proteção de obras selecionadas segundo o mercado da arte, tais instituições acabam trancafiando-as entre paredes, distanciando-as do grande público que por não ter uma educação voltada ao sensível acaba não apresentando a necessidade dessa aproximação. Essa condição leva o público a relegar seus direitos, deixando-os sob a guarda de poucos privilegiados. JL exemplifica a discussão:

*“Igual Mona Lisa, né professora?”.*

Respondo que sim, igual a Mona Lisa.

Produção artística:

A leitura da imagem, as ações propostas e as significações pessoais elaboradas nesse processo servem de referência para a produção artística de um retrato mediante uma personagem imaginária, concedendo-lhe características humanas. A produção artística envolve o desenho coletivo e a pintura por meio de manchas de cores variadas e não naturais sobre papel cartão, conforme Figura 23 e Figura 24:





Figura 23. MR. Pirata. Acrílico sobre papel cartão, 120g, 33 x 48 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.



Figura 24. JL. Eletrizado. Acrílico sobre papel cartão, 120g, 33 x 48 cm. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.

Figura 23: MR: “Ele é alegre, meio doidão. Ele é do filme *Piratas do Caribe*. Ele é muito coloridão, ele manda no Caribe. Ele é poderoso, ele é pirata. Ele pega as pessoas e leva para os tubarões comerem. Ele luta com os outros piratas, tem uma rixa com os piratas malvados. Ele luta pra sobreviver no mar, só”.

MR faz uso de cores variadas e consegue um efeito bem próximo ao Fauvismo. É perceptível que MR mantém a qualidade das cores, o que é bem difícil, as cores adquirem facilmente um aspecto sujo ao se fundirem na superfície pictórica. A figura está em equilíbrio em relação à composição e se volta para o lado esquerdo, como o retrato de Matisse, referência para o trabalho de criação. A composição apresenta um aspecto híbrido entre as manchas de cores sem contorno da figura que caracteriza o Fauvismo e as linhas verticais do fundo que caracterizam o Cubismo. A composição constitui-se em produção original que não copia a obra que serviu de referência.

Figura 24: JL: “Esse homem é muito feio”.

JL em sua figura eletrizante conforme a caracterizou, incomoda-se com a representação da beleza, atribui feiura ao personagem. O fundo geométrico em linhas cruzadas e a figura em contornos definidos se distanciam da proposta fauvista. No entanto, as cores não naturais e em profusão caracterizam a referência que serviu de base para a produção. JL produz uma figura sem pretensão de copiar um modelo, mas, nota-se a presença dessas referências na constituição de um novo conhecimento, envolvendo questões subjetivas e objetivas em traços, cores, motivos e significações.

## 6 PREÂMBULLOS CONCLUSIVOS

A uva é feita de vinho  
(GALEANO, 1991, p. 16)

Eduardo Galeano na obra *O livro dos abraços*, ao poetizar que a uva é feita de vinho, propicia-nos um espaço reflexivo sobre a essência que se esconde na transparência de fatos cotidianos. Ora, o significado da uva não se encontra na própria natureza, mas na cultura humana, configurada no vinho. O conhecimento não é pronto, acabado, alinha-se e desalinha-se em constantes futuros possíveis, reconfigurado a cada novo arranjo social e histórico. Constituídos nesse movimento, somos seres sociais e históricos, e a realidade, mais complexa do que normalmente se apresenta, ultrapassa explicações e transforma uva em vinho.

Nesse propósito, a vivência estética abre caminho para vivências posteriores e deixam vestígios em nosso modo de ser. Os significados são elaborados nas e pelas relações humanas e apontam constantemente para o momento presente, para posicionamentos a serem tomados a cada instante da existência, configurando e marcando nosso ser e estar no mundo.

O estudo apresentado demonstra a passagem de uma concepção passiva e desarticulada a uma concepção ativa e articulada às experiências objetivas e subjetivas do ser. Percebermos que a prática cotidiana, relativa ao mundo da familiaridade e das concepções imediatas representam o mundo fenomênico em que a realidade se mostra e se esconde, é um obstáculo ao conhecimento, mas ao ser problematizado, produz novos conhecimentos e revela a realidade oculta. Na constituição do ser social, a fabricação de instrumentos e o trabalho coletivo permitem o desenvolvimento do cérebro humano, marcando o desenvolvimento de seus instrumentos mais imediatos, os órgãos do sentido. O desenvolvimento humano permite que os impulsos físicos e químicos do mundo exterior transformem-se em sons, cheiros, sabores, cores. Os animais apresentam uma relação biológica com seu entorno, o que lhes garante a existência imediata. A consciência humana procura agarrar o objeto ao redor, mesmo que não exista essa necessidade biológica imediata. O objeto se torna objeto na consciência humana ao ser apreendido não por necessidades imediatas, mas mediatas, transformando sua

atitude diante dos objetos do mundo exterior. A superação do fim imediato, biológico, pelo fim posto, intencional, estabelece-se quando a consciência humana atribui outro fim para um objeto, por exemplo: quando uma pedra é transformada em machado, um diamante em anel, a argila em tijolo, o couro em agasalho.

Reiteramos que o trabalho, segundo o sistema capitalista, instaura necessidades imediatas e oculta necessidades conscientes pela fragmentação do processo de criação, tornando-o trabalho alienado. Isso torna a existência algo desprezível, desfigurada, desumana, impotente, menos inteligente, passiva. Leva o ser humano a viver em um mundo prático e utilitário, no reino das necessidades imediatas e dos atos que as satisfazem, em um mundo contemplativo. O humano, ao obter consciência de si passa do imediato ao mediato pela percepção e impulso do meio organizado nesses termos. A superação do imediato é ponto de partida para unir de forma consciente pensamento e ação, de maneira que seja possível a consciência mediata, elevando-a ao nível criador. O senso comum precisa superar preconceitos nos quais se materializam seus atos práticos, sendo necessário o aporte teórico e prático, sem o qual, responde-se apenas às exigências práticas e imediatas de sua existência. O ser vinculado às necessidades imediatas, utilitárias não contribui com a escrita da história humana como meio de formação e autocriação de si mesmo.

A superação das necessidades imediatas é ponto de partida para o ser humano elevar-se ao nível criador. Essa condição permite superar preconceitos materializados pelas exigências práticas e imediatas da existência. A arte como trabalho criador abala os princípios da razão por meio da quebra de padrões estabelecidos, não busca certezas absolutas, nem princípios sólidos, é algo mutável, movediço e se corporifica de acordo com o tempo e as várias alternativas apresentadas, o que configura a representação da própria existência do ser humano no mundo.

Nesse sentido, procuramos pontos exemplares no decorrer da leitura das imagens, pelas quais percebemos a passagem do imediato para o mediato, ancorados por medições. Estabelecemos diálogos possíveis aos participantes da pesquisa, que explodem em significados ruidosos que não nos deixam calar a voz da alma, o que pode ser observado no conjunto das produções realizadas, conforme Figura 25:



Figura 25. Todos em um. Técnica mista, montagem em Power Point. Fonte: Tania Regina Rossetto, 2014.

O conjunto das obras e o processo de produção demonstram que os sujeitos da pesquisa se apropriaram da arte enquanto trabalho criador produzindo significados pela articulação entre subjetivo e objetivo.

Diante disso, retomamos a problemática que dinamizou este estudo: *como se constitui a produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual cogitando a autoprodução humana e a superação de si mesmo?*

Para tanto, sistematizamos as discussões realizadas por meio dos objetivos destacados no início da pesquisa: discorreremos sobre a constituição do ser social pelo trabalho considerando a superação do trabalho alienado pelo trabalho criador; abordamos a arte como uma das formas de apropriação da realidade, como fonte de humanização constante; destacamos a educação na perspectiva inclusão/exclusão; evidenciamos a produção artística de pessoas com deficiência intelectual; identificamos a apropriação de conceitos pela ação teórica e prática no decorrer do processo de criação artística.

Os sujeitos da pesquisa produziram e comunicaram diversas visões de mundo, de forma que portas e janelas se abriram em direção ao respeito ao outro e conseqüentemente a eles mesmos, considerando limitações e potencialidades humanas. Por conseguinte, incluiu-se a visão do outro, excluindo-se atrocidades em relação às limitações alheias. No percurso desta pesquisa, priorizamos os significados humanos constituídos no processo do trabalho. A ação artística permitiu o inusitado, o andarilhar por caminhos cotidianos que parecem sem volta, mais que se abriram em inúmeras alternativas e intencionalidades, lugares em que a arte se apresentou como uma forte aliada à constituição humana, especificamente dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, a problemática da pesquisa ao procurar respostas levantou novos questionamentos, configurando o objetivo geral: demonstrou a constituição da produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual cogitando a autoprodução humana e a superação de si mesmo. Percebermos que a produção de significados foi possível pela atividade prática dos sujeitos da pesquisa, que permitiu a criação de novas realidades. A autocriação humana e a superação de si mesmo ocorreram mediante essas relações, considerando que o conhecimento não se constitui de maneira direta e imediata, natural ou intuitiva, mas de maneira mediata, ou seja, pelo trabalho criador. O trabalho, em sua essência criadora, permitiu aos sujeitos da pesquisa a produção da própria humanidade, como seres integrantes do gênero humano, afastando-se da barreira natural dos instintos, aproximando-se do autodomínio consciente, pelo qual, novos elementos combinam e projetam infinitas possibilidades.

Diante de diferentes visões de mundo, as potencialidades essencialmente criadoras presentes no trabalho, permite a constituição do humano, entendendo que esses conhecimentos não são privilégios de poucos, relegados a lugares sombrios e sem reconhecimento. Pelo contrário, é algo social e histórico. A arte, concebida como trabalho criador, projeta-se humanamente e apresenta-se, não como o fim, mas como o meio.

## REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos. Tradução Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DESCHARNES, Robert; NÉRET, Gilles. **Salvador Dalí**: a obra pintada. São Paulo: Taschen, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e ensaio da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BECKETT, Irmã Wendy. **História da pintura**: um guia para a compreensão da História da Arte Ocidental. Tradução Maria Filomena Duarte. Portugal: Centralivros Ltda, 1994.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.3, n.3, 1995, p. 79 - 25.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 26 novembro 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BURNS, Edward McNall. **História da civilização ocidental**: do homem das cavernas até a bomba atômica. 2 ed. - Volume I. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo, 1964.

CANCLINI, Nestor García. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1980.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (orgs). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 19 - 32.

CONDORCET. **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CHARLHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 6 ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiae studia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-31662008000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000200004)>. Acesso em 23 Dez. 2017.

DESCHARNES, Robert; NÉRET, Gilles. **Salvador Dali (1904-1989)**: a obra pintada. São Paulo: Taschen, 2013.

DUTRA, Cláudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffin; ALVES, Denise de Oliveira; *et al.* Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. In: **Inclusão**: Revista da Educação especial/ Secretaria da educação Especial. v.4, n. 1, p. 7 - 17, janeiro/junho 2008. Brasília: Secretaria de educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em 30 de maio de 2016.



EIDT, Nadia Mara; CAMBAÚVA, Lenita Gama. Capitalismo, Pós-Modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (orgs). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 33 - 52.

ENGEL, Magali Gouveia. **Os delírios da razão**: médicos, loucos e hospícios (Rio de Janeiro, 1830-1930). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENQUITA, Mariano F. Tecnologia e Sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 230 - 253.

EVANS, Peter. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, Harry (org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995, p. 69 - 89.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (orgs). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara: Koogan, 2002.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Zé do Caixão corta unhas de 35 anos**. Reportagem de Fernando Costa Netto. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq16039816.htm>>. Acesso em 05 de janeiro de 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**: na idade clássica. 11 ed. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2017.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto alegre: L&PM, 1991.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência: contribuições para a formação docente**. Maringá: Eduem, 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GRANDES MESTRES. **Cézanne**. São Paulo: Abril, 2011a.

GRANDES MESTRES. **Dalí**. São Paulo: Abril, 2011b.

GRANDES MESTRES. **Matisse**. São Paulo: Abril, 2011c.

GRANDES MESTRES. **Picasso**. São Paulo: Abril, 2011d.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 375 - 413.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. **A história da arte**. 16 ed. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. E ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Rosa Lucchesi da; MATA, Vilson Aparecido da. Alienação e exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na educação de jovens e adultos. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (orgs). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 211 - 232.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LICHTENSTEIN, Jacqueline. **A cor eloqüente**. São Paulo: Siciliano, 1994.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LOPES, Esther. MARQUEZINE, Maria Cristina. Grupo de estudo: contribuição para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, Elsa Midori. PACHECO, Edilson Roberto. **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012, p. 83 - 106.

LUKÁCS, György. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932 -1967 / organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. – Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACCARTHY, David. **Arte Pop**. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão técnica de tradução e revisão geral Paolo Nosella. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Recuperado em 20 de setembro de 2011, de <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As\\_aparA\\_ncias\\_enganam\\_-\\_divergencias\\_entre\\_o\\_mhd\\_e\\_as\\_abordagens\\_qualitativas.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf)>. Acesso em 21 de jan. de 2018.

MARX, Karl. **A origem do capital**: a acumulação primitiva. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006a.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006b.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte**. 3 ed. Global Editora. São Paulo, 1986.

MCCARTHY, David. **Arte Pop**. Tradução Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (orgs). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 75 - 106.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Revista Theomai**, primer semestre, 2007 (p. 107-130), número 015. Red Internacional de investigadores Theomai sobre sociedad, Naturaleza y desarrollo. Quilmes, Argentina. ISSN (Versão impressa) 1666-2830.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2011.

MOSQUERA, Juan José Moriño. **Psicologia da arte**. Rio Grande do Sul: Sulina, 1973.

NEIVA JUNIOR, Eduardo. **A imagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

NERUDA, Pablo. **Últimos Poemas** (O mar e os sinos). Porto Alegre: L&PM, 1999.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; WALTER; Catia Crivilenti de Figueiredo; SHIRMER, Carolina Rizzoto. Comunicação alternativa e inclusão escolar. In: SHIMAZAKI, Elsa Midori. PACHECO, Edilson Roberto. **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012, p. 29 - 54.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARMONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na produção escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Documento elaborado por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948.

PARSONS, Michel J. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. 10 ed. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2009.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, São Paulo, São Paulo: Autores Associados, 2003.

READ, Herbert. **As origens da forma na arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

READ, Herbert. **História da pintura moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

READ, Herbert. **O sentido da arte**: esboço da história da arte, principalmente da pintura e da escultura, e das bases do julgamento estético. São Paulo: IBRASA, 1968.

REILY, Lucia. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. CEDES, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, abril de 2010 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622010000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 dezembro de 2015.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000100007>.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão**: Revista da Educação Especial/destaque: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Fórum de debates/ ps. 19, 23, 24, 29. MEC; SEEP; 2008, p. 33 - 40. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em 09 de janeiro de 2016.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3 ed. São Paulo: FAPESP, 2005 (p. 185-260).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b, p. 152-180. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em 09 de junho de 2016.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação**: haverá um lugar para a Arte no Ensino Médio? Curitiba: Aymará, 2009.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS; Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, Elsa Midori. PACHECO, Edilson Roberto. **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012, p. 55 - 67.

SILVA, Sandra Salete de Camargo. GOULART, Áurea Maria Lopes Paes Leme. O atendimento especializado como uma possibilidade de efetivação da educação inclusiva: em foco o projeto de integração dos alunos de classe especial e as salas de recurso. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro. GOULART, Áurea Maria Lopes Paes Leme. (org.). **Educação e inclusão**: estudos sobre as salas de recurso no estado do Paraná. Maringá, Eduem, 2010, p. 47 - 68.

SIMIONATO, Marlene Aparecida. O deficiente no ensino superior: uma reflexão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (orgs). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 299 - 314.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada**: da pré-história ao pós-moderno. Carol Strickland, John Boswell; tradução Angela Lobo de Andrade. 15 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. As emoções humanas nas experiências vividas: transformação e significação nas relações (est)éticas. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano da história e na cultura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 3 ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder da imagem. In: NOVAES, Aduino (org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Senac, 2005, p. 16 - 45.

WÖLFFLIN, H. **Conceitos fundamentais da história da arte**. 4 ed. São Paulo: Martins, 2015.