

3

Arte e inclusão social

Nunca olhamos apenas uma coisa, estamos sempre olhando para as relações entre as coisas e nós mesmos.

John Berger

Ao longo da história do Homem, as manifestações artísticas estiveram sempre presentes. Segundo o pensamento de Ernst Fischer³ (1983), “a arte tem sido, é e será sempre necessária”. As razões que levam o ser humano a criar e se expressar através das linguagens artísticas variam e acompanham as transformações ocorridas na sociedade. Fischer (1983, p.16) afirma ainda que:

A razão de ser da arte nunca permanece inteiramente a mesma. A função da arte, numa sociedade em que a luta de classes se aguça, difere, em muitos aspectos, da função original da arte. No entanto, a despeito das situações sociais diferentes, há alguma coisa que nos possibilita - nós, que vivemos no século XX - o comovermo-nos com as pinturas pré-históricas das cavernas e com antiqüíssimas canções.

Toda manifestação artística recebe influências e influencia a experiência humana e social de seu tempo, representando suas aspirações, necessidades e questionamentos. Mas também, a repercussão de uma obra-de-arte pode ultrapassar os limites de um determinado momento histórico, e seu potencial de mobilização do prazer estético e sensível pode se perpetuar no tempo.

Nos primórdios da civilização, a Arte era concebida como uma manifestação mítica e mágica. A crença no poder mítico da arte representava a necessidade do homem de buscar na magia o auxílio sobrenatural para o processo de dominação de um mundo real inexplorado. Através de seus desenhos e pinturas, da música, da dança e de diferentes rituais, o homem encontrou uma forma de manifestação primitiva de magia.

³ Ernst Fischer nasceu em 1899, na Áustria, e exerceu as atividades de poeta, escritor, filósofo e jornalista ao longo de sua vida. No livro *A Necessidade da Arte*, publicado pela primeira vez em 1959, o autor coloca em discussão a natureza da arte e da sua função social, numa perspectiva sócio-histórica.

Ao longo da história, a função e as formas de manifestação da arte sofrem modificações e acompanham o desenvolvimento das civilizações e o surgimento de novas formas de organização social. Em relação à sociedade moderna, a complexidade de suas relações e contradições sociais já não pode ser mais representada à maneira dos mitos, passando a envolver a pesquisa de formas mais abertas e uma maior liberdade formal nas manifestações artísticas. Entre a concepção da Arte como mito e os movimentos de Arte Moderna e contemporânea, observamos que:

A predominância de um dos dois elementos da arte em um momento particular depende do estágio alcançado pela sociedade: algumas vezes predominará a sugestão mágica, outras a racionalidade, o esclarecimento; algumas vezes predominará a intuição, o sonho, outras o desejo de aguçar a percepção. Porém, quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o “Eu” a identificar-se com a vida dos outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser (Fischer, 1983, p.19).

As diferentes técnicas e os conhecimentos específicos no campo da Arte inicialmente eram transmitidos de pai para filho ou de um mestre para seus discípulos. Segundo o historiador e crítico de Arte Arnold Hauser (1972), encontramos vestígios deixados em apontamentos, projetos esboçados, desenhos e pinturas corrigidos, produzidos nos tempos da pré-história, que nos levam a levantar a hipótese de que existia uma atividade educativa organizada de Artes Visuais, com escolas, tendências locais e tradições, desde os primórdios da civilização.

A análise retrospectiva das relações estabelecidas no processo de aprender e ensinar Arte, ao longo da história de uma civilização, nos leva à compreensão de como se desenvolve a produção e a transmissão das manifestações artísticas e culturais neste contexto sócio-histórico. Neste capítulo, com o objetivo de analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão educacional e social através da Arte, no Brasil, resgatamos a história das principais correntes educacionais e influências que determinaram as diferentes práticas pedagógicas no ensino da Arte. Priorizamos o estudo sobre a história dos projetos pioneiros e da prática de arte-educadores, que desenvolveram ações e pesquisas visando introduzir a Arte na educação de crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência, pois essas experiências serão resgatadas como referência para a reflexão sobre o tema de

nossa pesquisa. Desta forma, pretendemos refletir sobre os avanços neste campo, colocando em evidência o potencial das linguagens artísticas em mediar o processo de inclusão social.

Visando à explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos que orientaram o projeto de pesquisa-intervenção da *Oficina de Photos&Graphias*, remetem-nos à obra da artista plástica Lygia Clark (1920-1988), como referência, para a construção de uma reflexão sobre a linguagem da Arte, o processo de criação/produção artística, as relações entre o artista e o espectador, o conceito de autoria e as implicações da Arte na vida cotidiana. Ampliamos essa reflexão com as contribuições do pensamento de Bakhtin e Vygotsky sobre a dimensão dialógica e alteritária da Arte.

Apesar da fluidez que permeia a definição da Arte, procuramos nos aproximar deste conceito a partir de autores que investigam a Arte como produção social e analisam os diferentes agentes envolvidos no processo de produção e leitura da obra artística. Dialogando com esses autores, pretendemos apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que orientam nossa pesquisa na busca de uma proposta inclusiva de Arte na Educação.

3.1

Transformações no ensino da Arte no Brasil

No Brasil, o ensino formal da Arte foi iniciado com a chegada da Missão Francesa e a fundação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, em 1816, por D.João VI. Desde esse período até os dias de hoje, o processo de ensino-aprendizagem neste campo apresentou características variadas e foi desenvolvido de acordo com os movimentos sócio-culturais e com as correntes educacionais que prevaleceram nas diferentes épocas.

De acordo com Barbosa (1978), o ensino das Artes Plásticas surge no Brasil seguindo a concepção e o modelo europeu, ou seja, a partir da pedagogia tradicional, que privilegia o ensino do desenho como base para o desenvolvimento de habilidades técnicas e gráficas, como forma de treinamento da coordenação motora, visando à formação técnica de mão-de-obra. Desde a fundação da Academia

até o início do século XX, não ocorreram transformações significativas nesta área e a educação artística continuou basicamente reduzida ao ensino do desenho, orientada por uma metodologia que não explorava ou valorizava o potencial criativo e expressivo dos alunos. Os conteúdos das aulas e os modelos a serem copiados eram selecionados pelos professores, que atuavam de forma diretiva e autoritária. Utilizavam o recurso da repetição como garantia de fixação dos conteúdos, tendo como objetivo “exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memória, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor e aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas” (Ferraz&Fusari, 1993, p.30).

Transformações mais significativas no processo de ensino-aprendizagem da Arte surgiram sob influência do Movimento Modernista no Brasil, no início do século XX. A partir do fim da Primeira Guerra Mundial, ocorreram grandes transformações no cenário político, econômico e social mundial, que repercutiram no Brasil com a intensificação do processo de industrialização e da comercialização do café. Novos imigrantes chegaram, atraídos pela perspectiva de trabalho e pelo otimismo em relação às possibilidades de desenvolvimento do país. Ao lado dessa intensificação do movimento de imigração, os avanços técnicos e científicos também contribuíram para a urbanização dos grandes centros e para a introdução do modernismo no país.

Inseridos neste contexto social, artistas e intelectuais passaram a questionar os valores consagrados e cristalizados pela tradicional sociedade rural brasileira, rejeitando o padrão estético estabelecido, que se baseava na tradição neoclássica e nos maneirismos acadêmicos. Neste cenário, desponta o Movimento Modernista, organizado com o objetivo de transformar o terreno da cultura e do pensamento da época, a partir da pesquisa e experimentação artística, visando à construção de uma identidade cultural e artística tipicamente brasileira.

Os modernistas rompem de vez com o academismo provinciano e louvam a vida urbana, eles engrossam manifestos para a construção de novas diretrizes estéticas. Os valores nacionais passam a ser questionados por uma arte que emerge da anti-arte, nesse sentido, os valores e os procedimentos, já desgastados, são severamente rejeitados e a efervescência do Novo impulsiona o país para a era dos multimeios (Bastazin, 1992, p.8).

A Semana de Arte Moderna de 1922, organizada no Rio de Janeiro, foi uma das principais manifestações dos artistas e intelectuais da época, que procuravam conscientizar o país sobre a necessidade de mudanças no cenário artístico-cultural brasileiro. Liderado por Mário de Andrade e Oswald de Andrade, o evento foi um marco simbólico na História da Arte Brasileira, pois sintetizou nas artes as forças renovadoras que perpassavam a sociedade brasileira, no início do século XX. Nas artes plásticas, os artistas “introduzem elementos de vanguarda artística européia na construção de uma visualidade brasileira moderna” (Venâncio Filho, 1995, p.13).

Novos valores estéticos e culturais da Arte Moderna são introduzidos no cenário cultural brasileiro e repercutem, também, no ensino da Arte. A valorização da expressão individual, da pesquisa e experimentação estética são princípios que passam a influenciar a educação artística, substituindo o esquema rígido da tradição européia. A influência do movimento expressionista pode ser constatada, principalmente, no reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil, na valorização da livre expressão, do espontaneísmo, do traço individual e da liberação emocional através da linguagem artística.

Aliadas à influência do movimento expressionista, as pesquisas na área da Psicologia, que utilizavam a interpretação e análise dos desenhos produzidos pelas crianças, foram responsáveis pela valorização da arte infantil.

O grafismo infantil passou a ser respeitado como um produto interno, refletindo a organização mental da criança, estruturação de seus diversos aspectos e seu desenvolvimento (Barbosa, 1978, p.112). As novas metodologias de ensino da arte passaram a valorizar o espontaneísmo na busca de modelos internos e a transformar o papel do professor em espectador da criação infantil, responsável em preservar a ingenuidade e autenticidade de sua ação (Lopes, 1996, p.33)

No campo da educação, autores como John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (a partir de 1939) e Herbert Read (a partir de 1943), influenciados pelo movimento da Escola Nova, publicaram importantes obras que destacam a contribuição da Arte na Educação, numa perspectiva de valorização da livre expressão. O princípio de uma pedagogia nova no ensino da Arte não chegou a ser absorvido como fundamento teórico-metodológico do sistema educacional brasileiro como um todo, porém, foi a partir daí que observamos o surgimento de algumas experiências de artistas e educadores que marcaram a trajetória da arte-

educação no Brasil e sua relação com o campo da educação especial. Segundo Azevedo (2002), o projeto da Escola Nova, surgido nos anos 20/30, no Brasil foi inovador, uma vez que:

Este projeto propunha uma nova concepção de educação enfocando, na relação ensino-aprendizagem, o aluno, a liberdade de expressão, a experimentação, e, de certa maneira, o “aprender fazendo”. A idéia do aprender fazendo mais tarde foi difundida pelo educador Anísio Teixeira, que traduziu mais enfaticamente para o nosso país o pensamento do filósofo da educação norte-americano John Dewey (2002, p.6).

Recebendo influências desse movimento renovador educacional, das pesquisas psiquiátricas sensíveis à arteterapia desenvolvida por Osório César, em São Paulo, e pela Dr^a Nise da Silveira, no Rio de Janeiro, e pelo movimento Expressionista da Arte Moderna, um grupo de artistas e educadores funda, em 1948, a primeira Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro.

O grupo, formado pelo artista plástico pernambucano Augusto Rodrigues, a professora gaúcha de Arte Lúcia Alencastro Valentim e a artista norte-americana Margaret Spencer, cria este espaço com o objetivo de abrir uma escola de Arte para crianças, jovens e adultos, onde pudessem entrar em contato com as diferentes linguagens da arte e explorar livremente seu processo de criação artística. Essa iniciativa foi um marco no contexto educacional geral, uma vez que nos anos 40/50 a Arte não fazia parte do currículo obrigatório e oficial das escolas brasileiras. A Escolinha de Arte do Brasil foi, também, um dos primeiros espaços a incorporar crianças, jovens e adultos com deficiência, como os alunos de suas oficinas, e se propôs a pesquisar alternativas de trabalho com arte numa perspectiva inclusiva. Os alunos com necessidades especiais não eram segregados em classes especiais e participavam das atividades artísticas, incluídos no grupo, junto com os demais participantes.

A Escolinha de Arte do Brasil foi criada como um espaço aberto à experimentação e às iniciativas inovadoras, onde se buscava construir uma dinâmica de trabalho que valorizasse o processo de criação de cada pessoa envolvida, sem a preocupação com horários preestabelecidos ou com a separação dos grupos por faixa etária. De acordo com Azevedo (2002, p.7), “a criança, nessa escola, não era pensada como miniatura do adulto, mas valorizada e respeitada em seu próprio contexto, com sua forma peculiar de pensar/agir no mundo, possuindo uma expressão original, que deveria ser comunicada através de seu gesto-traço,

pressão original, que deveria ser comunicada através de seu gesto-traço, seu gesto dramático/teatral e seu gesto sonoro”.

Augusto Rodrigues e o grupo de educadores da Escolinha de Arte procuravam sintetizar as idéias da Escola Nova no ensino artístico, valorizando a criatividade, a espontaneidade, a integração das diferentes linguagens e a livre expressão. Nesta perspectiva, uma maior ênfase era conferida ao fazer artístico e ao processo de criação, em detrimento do produto deste processo, ou seja, a própria obra artística. O aluno aprenderia fazendo, experimentando, pesquisando soluções estéticas para as questões que surgissem em seu próprio trabalho, sem o direcionamento do educador sobre suas ações.

O Movimento Escolinhas de Arte (MEA) ganhou força e se espalhou por vários estados do Brasil com a fundação de outras escolinhas de Arte e com a difusão das idéias e propostas inovadoras de ensino da Arte e sua articulação com a Educação Especial. Rompia, não só com a proposta conservadora de ensino da Arte, como também com a forma assistencialista e segregada de atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais de aprendizagem.

3.2 Arte e Educação Especial

A contribuição do Movimento de Escolinhas de Arte do Brasil para a revisão dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteavam o campo da Educação Especial foram significativos. O depoimento da arte-educadora Noemia Varela, pioneira e até hoje atuando no campo da Arte Educação, é testemunho da importância deste movimento na formação do arte-educador no Brasil, ao afirmar que:

Meu envolvimento com a Escolinha de Arte do Brasil me levou a integrar a arte no processo de educação do deficiente mental, na Escola Especial Ulisses Pernambucano, em Recife, de 1949 a 1957. E, também, a integrá-la na programação do I Curso que organizei, nessa mesma Escola, em 1953, destinado a professores interessados em educação especial (Barbosa, 1986, p.15).

Encontramos referências ao processo de desenvolvimento da Arte Educação relacionadas ao campo da educação especial no texto intitulado *Criatividade na escola e formação do professor*, da arte-educadora Noemia Varela, cujo enfoque principal é analisar as inter-relações entre arte, educação e cultura, a partir das experiências vivenciadas nas Escolinhas de Arte do Brasil e do Recife (Frange, 2001, p.181). A autora ressalta a importância deste projeto e sua repercussão em diversas capitais do Brasil e da América do Sul, influenciando o surgimento de um movimento de revisão e renovação criativa da escola.

Os bons resultados obtidos com a fundação das classes de artes para crianças motivaram a criação subsequente dos cursos de Arte para adultos, para formação de arte-educadores, promoção de atividades artísticas e recreativas, estágios, etc.

Inicialmente, as idéias que fundamentaram a articulação da Arte com a Educação Especial no Brasil tomam como base o pensamento de Herbert Read e de Viktor Lowenfeld, que, em suas obras, oferecem uma sólida base teórica para a reflexão sobre o acesso à arte para as pessoas com necessidades especiais de aprendizagem.

O filósofo inglês, Herbert Read, publicou pela primeira vez a obra *A educação pela arte*, em 1943, na língua inglesa, e seu pensamento, desde então, exerce grande influência no campo da Arte Educação. Neste livro, Read (1982) resgata o pensamento de Platão e defende a tese de que a arte deve constituir a base da educação para a formação integral do ser humano. Criticando a dicotomia entre Arte e Ciência, Read aponta como equívoco do sistema educacional a separação do conhecimento em áreas separadas e isoladas:

Afinal não faço distinção entre ciência e arte, excepto no que respeita aos métodos, e julgo que a oposição criada entre elas no passado se deveu a uma visão limitada de ambas as actividades. A arte é a representação, a ciência a explicação – da mesma realidade. (...) A educação pode ser definida como o cultivo de modos de expressão – consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. (...) Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos, e nenhum aspecto da educação está aqui excluído. E todos eles são processos que envolvem a arte, porque a arte não passa da boa produção de sons, imagens, etc. O objetivo da educação é criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão (Read, 1982, p.24-25).

De acordo com os princípios defendidos por Read, apenas quando os sentidos se relacionam harmoniosamente e habitualmente com o mundo exterior é que se constrói uma personalidade integrada. Sendo assim, a educação não deve se restringir apenas aos aspectos artísticos, mas abranger todos os modos de auto-expressão. A denominação *educação artística* deveria ser substituída por “educação estética – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano” (Read, 1982, p.20).

Ao longo de sua vasta obra, Read apresenta a arte como campo mobilizador de um processo educativo construtivo que repercute na constituição da subjetividade humana e sobre as formas de organização social. Em relação ao ensino da Arte, o autor destaca o papel da livre expressão, como também inclui a apreciação artística como um dos campos a serem explorados no processo de formação de crianças e jovens.

Outro autor que devemos destacar, por sua influência no contexto brasileiro de ensino da Arte e no de vários outros países, é Viktor Lowenfeld, arte-educador austríaco, que iniciou sua carreira trabalhando com crianças e jovens cegos no Instituto de Cegos de Viena, em 1922. Contrariando o pensamento vigente, na época, de que a pessoa com deficiência visual seria incapaz de construir e pensar esteticamente, Lowenfeld desenvolveu pesquisas e publicou trabalhos que se tornaram referência no campo da educação. Dedicou-se também aos estudos sobre a educação culturalmente inclusiva do ponto de vista racial e trabalhou no Hampton Institute, que, segundo Ana Mae Barbosa (citada por Azevedo, 2002, p.12), era uma instituição americana “criada para a educação superior dos afro-americanos que muito ajudou na luta emancipadora”.

O pensamento de Viktor Lowenfeld (1977a; 1977b), bastante difundido no Brasil, foi inicialmente considerado como referência para o estudo do desenvolvimento do grafismo infantil e para a implementação de práticas educativas que ressaltavam a importância da espontaneidade e da livre expressão no ensino da Arte. Atualmente, o resgate de suas idéias é realizado por pesquisadores que se dedicam ao estudo do movimento multiculturalista e à contribuição da Arte na Educação Especial.

Ao discutir a importância e o significado da Arte para a Educação, o autor afirma que a Arte é vital na educação, uma vez que, a criação artística é “um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência,

para formar um novo e significativo todo”. No processo de criação, a criança revela sua forma de pensar, sentir e perceber (Lowenfeld, 1977, p.13). Segundo o autor, a atividade artística mobiliza a capacidade de procurar e descobrir respostas, levando à descoberta de novas perspectivas e formas de compreensão de si mesmo, do outro e do meio.

Um dos ingredientes básicos de uma experiência artística criadora é a relação entre o artista e o seu meio. Pintar, desenhar ou construir são processos constantes de assimilação e projeção: absorver, através dos sentidos, uma vasta soma de informações, integrá-las no eu psicológico, e dar uma nova forma aos elementos que parecem ajustar-se às necessidades estéticas do artista no momento. (..) É a interação dos símbolos, do eu e do ambiente que fornece os elementos necessários aos processos intelectuais abstratos. Portanto, o crescimento mental depende das relações ricas e variadas entre a criança e o seu meio; tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística (Lowenfeld, 1977, p.16-17).

O autor destaca, ainda, a importância do desenvolvimento da sensibilidade perceptual no processo educativo. Defende a ideia de que o “homem aprende através dos sentidos” e a escola deve priorizar a experiência sensorial, ao invés de limitar o processo de aprendizagem ao domínio lógico de certas respostas definidas e preestabelecidas, descontextualizadas da experiência do aluno. Segundo o autor, no campo da experiência artística, este aspecto é amplamente trabalhado e, desta forma, a arte contribui significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, já que, “quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprendizagem” (Lowenfeld, 1977, p.17-18).

Lowenfeld critica o sistema educacional que normalmente está preocupado apenas com a evolução intelectual do educando, priorizando a avaliação do resultado final em detrimento do processo de ensino e aprendizagem. Para ele, a aprendizagem não envolve apenas a acumulação de conhecimentos, mas deve implicar a compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados e as relações estabelecidas neste processo, que envolve a interação entre educadores e educandos. O investimento no desenvolvimento do processo de criação deve ser um dos principais objetivos da educação pois, segundo Lowenfeld (1977, p.28):

O processo criador abrange a incorporação do Eu na atividade: o próprio ato de criar fornece a compreensão do processo por que outros estão passando, quando enfrentam suas próprias experiências. Viver cooperativamente, como seres bem-

ajustados, e contribuir, de forma criadora, para a sociedade torna-se um dos mais importantes objetivos da educação.

A partir das idéias de Herbert Read e Viktor Lowenfeld, o artista e arte-educador Augusto Rodrigues iniciou o diálogo com educadores, artistas e psicólogos que reconheciam a importância da Arte na Educação e suas contribuições no campo da educação especial. Nessa articulação, cabe destacar a participação, no Movimento das Escolinhas de Arte, da médica e educadora russa Helena Antipoff e dos psiquiatras Dr^a Nise da Silveira e Dr. Ulisses Pernambucano.

Helena Antipoff inaugurou a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1945, e, nesta ocasião, convidou Augusto Rodrigues para dar aulas de Artes Plásticas naquela instituição. Desde então, o contato entre eles foi mantido buscando caminhos e contribuições da arte na educação de alunos com necessidades especiais de aprendizagem.

As Escolinhas de Arte firmaram parcerias importantes com a Sociedade Pestalozzi e com a APAE, favorecendo a criação de um amplo espaço de reflexão e ação no campo da Educação Especial, no contexto brasileiro das décadas de 50 e 60.

A Sociedade Pestalozzi (MG), pioneira no trabalho de Arte para e com pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais realizou experiências significativas, que serviram como referências multiplicadoras a outras instituições.(...). Nas APAEs, a realização de um trabalho sistemático em Arte, respaldado em estudos, pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica, permitiram que o Estado de São Paulo tivesse um papel pioneiro na realização de Festivais de Arte-Educação, que culminaram com a criação da Coordenadoria de Arte na Federação Nacional das APAEs e a realização de Festivais Nacionais, que tiveram início em 1995, com a realização do 1º Festival Nacional Nossa Arte, na cidade de Salvador/BA, por ocasião do XVII Congresso Nacional das APAEs. (VSA-MEC/SEE, 2002, p.7).

Cabe também citar a experiência significativa desenvolvida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) - instituição oficial fundada em 1857, no Rio de Janeiro, para o atendimento de alunos com deficiência auditiva. Segundo Magalhães (1988), durante quase todo o tempo de sua existência, o ensino artístico esteve presente na instituição, orientado pelos princípios das correntes pedagógicas vigentes, ao longo da história da educação brasileira. Em 1958, foi criada a Escolinha de Arte do INES, espaço que funciona até os dias de hoje, buscando caminhos para a educação através da Arte.

Dentre os pesquisadores citados, destacamos as idéias da educadora e psicóloga russa Helena Antipoff, radicada no Brasil desde 1929, como figura marcante no desenvolvimento do campo de pesquisa sobre as contribuições da Arte na Educação Especial. Para Helena Antipoff, “o saber só tem sentido quando partilhado, quando bem comum, a educação leva o homem à descoberta de seus próprios caminhos e, quando criativa, ao conhecimento dos valores e disciplinas fundamentais à vida” (Antipoff, in: Frange, 2001, p.210). Destacando os princípios de uma educação criativa e compartilhada, Helena Antipoff funda, em 1932, o Instituto Pestalozzi, em Belo Horizonte onde procura reformular o tratamento dado aos alunos com deficiência, e também investe numa proposta diferenciada de formação de professores e médicos que atuam nesta área. Sua iniciativa de reformular o trabalho com as crianças especiais atinge desde a revisão dos termos utilizados para designá-los, quando elimina a palavra *anormal*, até a revisão das formas de interação entre os sujeitos e a substituição da prática dos castigos aplicados aos alunos por um tratamento mais compreensivo e generoso.

O depoimento da arte-educadora Noemia Varela, que desenvolveu significativo trabalho neste contexto, é testemunho da importância e da influência das idéias de Helena Antipoff na formação profissional de uma geração. Segundo Varela (citado por Frange, 2001, p.206-207):

Tanto a Dr.^a Tobar Garcia quanto a Dr.^a Helena Antipoff marcaram profundamente minha experiência e capacidade de compreensão da escola diferencial. O aluno deveria ser tratado como uma criança capaz de crescer, não considerada como um ser anormal incapaz de desenvolvimento. Dr.^a Helena mostrou a importância de trabalhar junto aos pais. Levei esta experiência para minha vivência como professora na Escola de Serviço Social de Pernambuco e na Escola de Enfermagem do Recife.

Em 1939, Helena Antipoff inaugura a Fazenda do Rosário, espaço educativo localizado em um sítio, criado com o objetivo de centralizar desenvolvimento de seu projeto de educação de crianças especiais. Segundo Albuquerque&Medeiros, citado por Frange (2001, p.211), “Helena Antipoff desenvolveu, na Fazenda do Rosário, extensa obra educativa nas áreas de educação especial, educação rural, criatividade e superdotação, tendo participado ativamente na formação de várias gerações de psicólogos e educadores”.

Podemos afirmar que as idéias difundidas por Helena Antipoff e pelo movimento das Escolinhas de Arte são marcos importantes na trajetória brasileira da Arte na Educação Especial porque, já naquela época, desenvolviam uma prática inclusiva em relação às pessoas com necessidades especiais de aprendizagem. Helena Antipoff iniciou, na Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, o projeto pioneiro de trabalhar com alunos com deficiência integrados com os demais alunos. Ao enfatizar a livre expressão e o respeito à diversidade das formas de criação e expressão humana, o movimento das Escolinhas de Arte contribui para a reformulação do ensino da Arte e para uma maior conscientização sobre o potencial e as necessidades dos diferentes alunos, independentemente de suas características ou limitações.

Interligando as experiências no campo do saber, da Ciência e da Arte, citamos também a contribuição do educador Anísio Teixeira, dos médicos psiquiatras e pesquisadores Dr. Ulisses Pernambucano e Dr^a. Nise da Silveira que, em seus respectivos campos de pesquisa e ação, destacam a importância da educação através da arte e o caráter terapêutico da expressão artística. Em diferentes contextos, levam adiante suas propostas, movidos pela crença de que a Arte como expressão criadora é um meio de educação por excelência e, conseqüentemente, reconhecem o papel fundamental do artista no processo educativo e de formação do sujeito.

No campo da Psicologia e Psiquiatria destacamos a contribuição do Dr. Ulisses Pernambucano, que atuou como médico psiquiatra, pesquisador e professor da Faculdade de Medicina de Pernambuco e foi responsável pela fundação, na década de 20, da primeira Escola de Educação Especial para deficientes mentais em Pernambuco.

Destacamos ainda, a importante contribuição da Dr^a Nise da Silveira no movimento de reformulação da prática psiquiátrica no Brasil. A partir de seus estudos e pesquisas são iniciadas grandes reformulações neste campo, com repercussões até os dias de hoje. A Dr^a Nise da Silveira orientou o trabalho desenvolvido no Centro Psiquiátrico Pedro II - Rio de Janeiro, no período entre 1946 e 1974, propondo e executando significativas reformulações no tratamento psiquiátrico através da Arte como atividade terapêutica. Foram criados diferentes núcleos de atividades na Seção de Terapia Ocupacional dessa instituição com o objetivo de proporcionar condições para a expressão das vivências e para o fortalecimento da personalidade e das relações com o meio social dos internos que freqüentavam esse espaço. A Dr^a Nise da Silveira foi também responsável pela

esse espaço. A Dr^a Nise da Silveira foi também responsável pela fundação, em 1956, no Rio de Janeiro, da Casa das Palmeiras, clínica que funciona até os dias de hoje e se destina ao tratamento, em regime de externato, de egressos de instituições psiquiátricas. Esses espaços são citados como experiências bem sucedidas que valorizam as manifestações expressivas e artísticas no tratamento de pessoas com distúrbios mentais.

3.3

Pressupostos da Arte-Educação no contexto atual

No contexto educacional brasileiro atual, a Arte vem sendo reconhecida, cada vez mais, como uma importante linguagem expressiva e como campo de conhecimento que contribui significativamente para a formação do ser humano. A Arte foi introduzida, oficialmente, no currículo das escolas brasileiras com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5.692/71, recebendo o nome de Educação Artística. Nesta época, a Arte era compreendida apenas como uma atividade que deveria ser oferecida pela escola.

Observamos que, ao longo dos anos 80 e 90, o campo da Arte-Educação recebeu maior atenção e apoio com o aumento do número de pesquisas, publicações, congressos e seminários sobre o tema, além dos cursos de pós-graduação e de formação de professores especializados nas diferentes áreas de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Em todo o Brasil, um número significativo de arte-educadores passou a se organizar em associações e movimentos, lutando para o reconhecimento da Arte como disciplina do saber escolar. Isto ocorre somente no final da década de 90, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96. Segundo esta lei, “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

O movimento da Arte-Educação vem sendo reconhecido como uma manifestação organizada de profissionais que buscam novas metodologias de ensino e aprendizagem neste campo. Lutam pelo reconhecimento e valorização do professor específico em diferentes áreas (Teatro, Música, Artes Visuais e Dança) e pro-

curam discutir e propor práticas pedagógicas, redimensionando o trabalho de forma consciente e ressaltando a importância de sua ação profissional e política na sociedade. Mesmo com a maior conscientização e organização desses profissionais, ainda hoje ocorre uma diferenciação entre as práticas pedagógicas do ensino da Arte, que se traduz na diversidade de propostas desenvolvidas pelos professores responsáveis pela disciplina Educação Artística. Muitas vezes, esse professor se orienta, ainda, pelos métodos de ensino da Arte tradicional e está mais preocupado com “a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas” (Ferraz&Fusari, 1993, p.17).

A proposta atual de ensino da Arte, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, publicado pelo MEC – Ministério da Educação (2001), critica tanto esta abordagem tradicional quanto a proposta baseada apenas no fazer artístico. Enfatiza a necessidade da escola de criar amplas possibilidades de acesso ao conhecimento específico deste campo do saber, colocando em destaque sua função de mediar as experiências que estimulem a livre expressão, o processo de criação do educando e que viabilizem seu contato com diferentes produções artísticas. Segundo os PCNs de Arte (2001, p.15):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

Os pressupostos teórico-metodológicos apresentados neste documento procuram integrar o fazer, a apreciação e a contextualização artística como encaminhamento do trabalho pedagógico-artístico. O desenvolvimento de uma prática educativa em Arte, que prioriza tanto os fatores emocionais e expressivos como os aspectos relacionados à cognição e ao senso-crítico, vem sendo discutido desde a década de 80, principalmente a partir das contribuições da *Proposta Triangular de Ensino da Arte*. Esta proposta foi apresentada e difundida, no contexto educacional brasileiro, pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (1978, 1986, 1990, 1991). Ao longo dos anos 90, esta discussão ganha força com a adesão de vários outros

pesquisadores e arte-educadores, que contribuíram com suas experiências práticas e reflexões teóricas para a revisão da prática pedagógica, desenvolvida na disciplina Educação Artística, visando o resgate do conteúdo específico dessa disciplina, que é a própria Arte.

De acordo com a *Proposta Triangular*, o objetivo da Arte na educação não é formar artistas, mas contribuir para a formação de um público sensível e crítico, conhecedor, fruidor e decodificador da produção artística e cultural. O currículo nesta área deve ser organizado interligando o fazer artístico, a contextualização histórica e a leitura e análise da obra-de-arte. Ao mesmo tempo em que devem ser respeitadas as necessidades e interesses do aluno, também é valorizada a matéria a ser aprendida, seus valores, estrutura e sua contribuição específica para a cultura (Barbosa, 1991).

Através de experiências com as linguagens da Arte e do trabalho prático, o aluno poderá *“criar imagens que tenham poder expressivo, coerência, insight e ingenuidade; através da observação e do contato com as obras-de-arte poderá desenvolver a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual, um mundo que inclui e excede as obras-de-arte”*; através do conhecimento da História da Arte, da compreensão do tempo e do lugar nos quais as obras-de-arte estão inseridas *“procurar entender seu lugar na cultura através dos tempos, tornando-se mais capaz de fazer julgamento acerca de sua qualidade”* (Barbosa, 1991, p.37). Estas idéias são resgatadas nos PCNs-Arte (2001) e neste documento é reafirmada a abrangência deste campo de conhecimento na articulação entre:

a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte; a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa; a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos (PCNs-Arte, 2001, p.44-45).

Nessa perspectiva, tanto o processo de criação artística como o produto desse processo são valorizados. A obra produzida é resultado da experiência de seu

fazer e mantém relação intrínseca e de interdependência com o desenrolar desta experiência. Assim, o foco de atenção centrado apenas na transmissão de conteúdos ou na realização de um produto artístico final é redimensionado e se reorienta, voltando sua preocupação para a relação entre o desenvolvimento do processo de criação do aluno e o resultado desta produção, ou seja, a obra artística.

Os pressupostos apresentados na *Proposta Triangular* e nos PCNs-Arte orientaram o trabalho desenvolvido na *Oficina de Photos&Graphias*. Procuramos construir uma proposta de pesquisa-intervenção com ênfase no desenvolvimento e análise da relação entre produto e processo de criação que, neste contexto, se traduz na investigação sobre a relação entre a imagem produzida e a experiência do ato fotográfico.

3.4

Contribuições de Lygia Clark, Bakhtin e Vygotsky no campo da Arte

Consideramos que o resgate do pensamento e da obra da artista Lygia Clark (1920-1988) traz importante contribuição para aprofundarmos nosso estudo no campo da Arte e seu processo de ensino e aprendizagem. No diálogo com suas idéias e com as de outros autores, tais como Mikhail Bakhtin e Vygotsky, pretendemos discutir a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa-intervenção desenvolvida no espaço da *Oficina de Photos&Graphias*.

Em diferentes contextos e épocas, Lygia Clark, Bakhtin e Vygotsky apresentaram discussões importantes relacionadas ao tema da Arte e da cultura. A possibilidade de diálogo entre o pensamento destes autores se dá na medida em que eles, além de compreenderem a Arte como uma produção social, criticam a noção romântica e mística da arte como criação individual do artista, que é visto como um “gênio”. Defendem a idéia de que as manifestações artísticas são produções situadas e datadas historicamente, e só poderão ser adequadamente abordadas a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Tomamos a reflexão desses autores como referência para pensarmos sobre a dimensão alteritária e dialógica da Arte, a

função do artista e do espectador, o conceito de autoria e, ainda, sobre as relações entre Arte e vida.

A artista plástica Lygia Clark (1920-1988) iniciou suas atividades no campo das Artes Plásticas num período de desenvolvimento acelerado e de grande modernização no Brasil. Durante os anos 60 e 70, a artista procurou reformular as categorias artísticas tradicionais vigentes e os fundamentos antropológicos da cultura moderna ocidental através de seu trabalho. Em toda sua trajetória, Lygia Clark buscou soluções singulares para os problemas coletivos, desviando-se da idéia de criar uma linguagem geral e comum, procurando, assim, reconhecer e valorizar a multiplicidade e diversidade das experiências individuais e coletivas. Ao longo de sua vida, a artista transformou a experiência artística em desafios filosóficos, dedicando-se tanto ao fazer artístico quanto à reflexão e produção teórica sobre a Arte, o processo de criação e as interações entre artista, obra e espectador.

Bakhtin e Vygotsky, por sua vez, são autores que compartilharam do mesmo contexto sócio-histórico, na Rússia dos anos revolucionários, e pensaram suas teorias a partir dos ideais de construção de uma sociedade baseada nos princípios socialistas. Mesmo sem travar qualquer tipo de convivência pessoal, ambos se identificavam com o pensamento marxista e, ao mesmo tempo, teciam duras críticas ao estado pós-revolucionário russo e à maneira como impunham à sociedade os princípios marxistas. Segundo Freitas (In: Brait, 1997, p.313):

Embora identificados com o pensamento de Marx, opunham-se ao monologismo da imposição oficial e canônica do marxismo na Rússia. Comprometidos com a transformação da realidade tinham, no entanto, do marxismo uma visão crítica própria valorizando a subjetividade e a singularidade, o que os distanciava da forma mecanicista e burocrática com que este imperava em seu país.

Encontramos identificações e afinidades entre o pensamento de Bakhtin e Vygotsky que partem da dialética e constroem uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais (Freitas, In Brait: 1997, p.315). Mesmo partindo de objetivos diferentes em seus estudos, eles compartilham de uma mesma visão de ciências humanas, de um mesmo referencial teórico que tem como base o materialismo histórico e utilizam-se do método dialético.

Ambos tecem críticas e rompem com o positivismo nas ciências humanas, estabelecendo uma ruptura epistemológica no processo de fazer ciência, considerando a unidade do homem, visto como sujeito e não como objeto da ciência, e valorizando em suas análises os aspectos objetivos e subjetivos da experiência humana, que incorporam aos estudos científicos aspectos éticos, estéticos e afetivos. Desta forma, propõem uma forma dialógica de fazer ciência, onde a busca da compreensão dos fenômenos se dá de forma viva e ativa, no diálogo e na ação dos sujeitos. Bakhtin e Vygotsky instauram novos paradigmas de abordagem dos fenômenos, dentro de uma perspectiva sócio-histórica e interdisciplinar, e resgatam a centralidade da linguagem em suas reflexões e estudos nos diferentes campos de conhecimento. É, sobretudo, no compartilhar da concepção do homem como um ser histórico e como produto das relações interpessoais, que constitui sua consciência no social e nas relações mediadas pela linguagem, que os sistemas teóricos de ambos se aproximam (Freitas, 1994, 1994a; Kramer, 1993; Jobim e Souza, 1994).

A capacidade de refletir sobre a realidade objetiva de forma mediada na e pela linguagem, utilizando os signos como instrumentos desta mediação, é o que, segundo estes autores, diferencia o homem do animal e o caracteriza como um ser sócio-cultural. Bakhtin (2004, p.35) afirma que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”.

A importância do papel do outro no processo de interação, percepção e formação da consciência é destacado por Bakhtin e Vygotsky, uma vez que ambos acreditam que a consciência individual se forma a partir do social e a autoconsciência é dada através do outro, do diálogo e da interação entre o Eu e o Outro, do contato social e do contato consigo mesmo. Vygotsky (1979, p.85) diz que “somos conscientes de nós mesmos porque somos conscientes dos outros e somos conscientes dos outros porque em nossa relação conosco mesmo somos iguais aos outros em sua relação conosco”. O conceito de autoconsciência perpassa toda a obra de Bakhtin e encontra afinidades com o pensamento de Vygotsky, uma vez que Bakhtin compreende a maneira como o sujeito estabelece relações consigo mesmo e com a sua autoconsciência como fruto das relações sociais, da visão extraposta e complementar que é dada pelo Outro.

Através do princípio de exotopia, Bakhtin não só explicita sua teoria como define uma visão de mundo. Segundo este princípio, só um outro pode nos dar acabamento e somente nós poderemos dar acabamento a um outro. Cada um de nós se situa num determinado horizonte e necessita do outro para completar o que falta ao nosso horizonte de visão.

Bakhtin inicia esta discussão no campo da Literatura e termina por alcançar uma dimensão mais ampla, que abarca as relações entre Arte e vida. Ao discutir a categoria do ouvinte como espectador interno da obra, no texto *Discurso na vida e discurso na arte* (1926), Bakhtin define a categoria do ouvinte como espectador interno da obra. Já o autor-contemplador é por ele visto como um componente externo da obra estética, responsável pelo seu acabamento. Distanciado da obra, é deste lugar exotópico que o espectador atualiza, dá unidade e acabamento ao objeto estético.

No texto *O Autor e o Herói* Bakhtin (2000) discute a relação entre o autor e o seu personagem. Sua abordagem sobre o autor, obra e leitor difere das correntes teóricas que enfatizam, de forma isolada, cada um desses três aspectos, compartimentando o conhecimento sobre o objeto estético. Para Bakhtin, o autor é componente da obra, *é parte integrante do objeto estético*, assim como também é o espectador. Neste texto, o autor apresenta e discute o conceito de exotopia, a partir da problematização da posição do autor-criador como aquele que é a consciência de uma consciência, ou seja, aquele que engloba e dá acabamento à consciência do herói e do seu mundo.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar; e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele, devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (2000, p.45)

É a partir deste excedente de saber, do olhar exotópico, que podemos compreender o princípio básico da visão de mundo bakhtiniana que influencia a construção de toda a sua teoria, no campo da estética e da ética. O princípio da exotopia em Bakhtin é mais do que uma classificação gramatical do autor e do seu herói e constitui o pressuposto pelo qual o autor define sua visão de mundo.

Bakhtin parte do conceito de dialogismo para discutir a análise estética da obra-de-arte verbal, que é vista como signo no conjunto da cultura humana. Centrado na discussão sobre a relação entre criação/acabamento, o autor não tem a pretensão de criar um sistema teórico acabado, mas instaura novos parâmetros no campo da reflexão e da análise estética. O conceito de acabamento e inacabamento são trazidos pelo autor como princípios orientadores da reflexão crítica sobre a construção estética dos gêneros literários e discursivos. Segundo Bakhtin, o homem se situa dentro de um universo semiótico, e, para que possamos melhor compreender suas linguagens e idéias, é preciso que nos debrucemos sobre os signos e suas significações. Este exercício de construção de sentidos é ininterrupto e sempre inacabado, uma vez que, ao focarmos uma idéia ou fenômeno, são múltiplos os pontos de vista pelos quais poderemos abordá-lo. Nesta busca de construção de sentidos, ocorre o diálogo entre diferentes entoações, valores e visões de mundo, que caracterizam o debate de idéias e o encontro da palavra de diferentes sujeitos num único discurso e as diferentes formas de discurso dentro do discurso. Os conceitos de dialogismo e polifonia são definidos a partir desta concepção de bi e multivocalidade do discurso.

A concepção de linguagem em Bakhtin, assim como suas idéias sobre o homem e a vida, orientam-se a partir do princípio dialógico. Para Bakhtin, “a vida é dialógica por natureza” e o homem somente pode ser pensado a partir das relações que o ligam ao Outro. A alteridade é definidora do ser humano, uma vez que, o Outro é imprescindível para sua concepção:

A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência (...) estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo da nossa vida; chegamos a levar em conta o coeficiente de valor com que a nossa vida se apresenta aos outros, o qual difere profundamente daquele que a acompanha quando a vivemos para nós mesmos, em nós mesmos.(...). Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida (Bakhtin 2000, p.35-36).

Em seus estudos sobre a linguagem, Bakhtin procura abordar os fenômenos e observá-los em seu processo de formação e desenvolvimento. Freitas comenta este procedimento de Bakhtin afirmando que o autor:

propõe uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico. Seu pensamento, sempre aberto, resiste à idéia de acabamento e perfeição, e sem colocar um ponto final, não dizendo a última palavra, vai replicando criticamente posições discordantes, recriando um novo contexto no diálogo com elas. (Freitas, In:Brait,1997, p.315).

Em sua crítica aos sistemas lingüísticos tradicionais e nos estudos desenvolvidos no campo da Psicologia, Bakhtin procura recuperar a dialética entre subjetividade e objetividade, entre os aspectos internos e externos dos fenômenos e da experiência humana.

Também Vygotsky, em estudos realizados no âmbito da Psicologia, tem como base o método dialético e procura explicar os processos psicológicos e suas alterações qualitativas e quantitativas, a partir da premissa de que “todos os fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças quantitativas, mas principalmente qualitativas” (Freitas, In:Brait,1997, p.315).

Procura superar o modelo reducionista da Psicologia Racionalista e empirista, estabelecendo novos parâmetros que abordam o homem como um todo, entendendo que sua constituição se dá na relação com o Outro e com o meio. Assim, Vygotsky afirma que o homem não se constitui a partir de fenômenos internos e nem é apenas reflexo passivo do meio. O homem é um ser histórico-cultural e se constitui, enquanto sujeito inserido na história e na cultura, interagindo com a diversidade dos sujeitos e contextos que caracterizam a variedade da natureza humana e do mundo.

A partir do entrecruzamento da reflexão de Vygotsky e Bakhtin e de suas concepções sobre pensamento e linguagem, refletimos sobre a dimensão alteritária e dialógica do processo de ensino-aprendizado e de construção de conhecimento. Para Bakhtin e Vygotsky, a presença do Outro é indispensável para a internalização da linguagem, organização dos processos psicológicos superiores, constituição da subjetividade e construção do conhecimento.

Com base nessas idéias de Vygotsky e Bakhtin, pode-se pensar numa nova dimensão do espaço escolar que possibilita a manifestação da diferença dos modos e esquemas de construção do conhecimento acompanhada de um trabalho pedagógico que se transforma numa ação compartilhada, num espaço de elaboração conjunta. Ao se valorizar essa interação dialógica, o aluno não é mais um agente passivo e

receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes. A ação compartilhada, permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional (Freitas, In: Brait, 1997:322).

Ao pensarmos sobre a pesquisa-intervenção desenvolvida ao longo da *Oficina de Photos&Graphias*, cabe destacar que os princípios norteadores deste projeto foram construídos com base no pensamento dos autores apresentados neste capítulo. O espaço da oficina foi pensado como um campo de pesquisa sobre a Arte e, mais especificamente, sobre o potencial da linguagem fotográfica para abrir novas possibilidades e caminhos de construção de conhecimento e constituição de subjetividades. Destacamos que se torna essencial resgatar o significado e a importância da *ação compartilhada*, da *interação dialógica*, da *elaboração conjunta* da prática pedagógica e suas diferentes formas de *mediação* como princípios orientadores que nortearam o trabalho de campo da *Oficina de Photos&Graphias* e sua metodologia de pesquisa.

Partimos do pressuposto que a relação alteritária e dialógica caracteriza as diferentes configurações do Eu e do Outro que, no contexto mais específico de nosso estudo, se traduz na relação entre educador-educando, na relação entre produtor-obra-espectador, na relação entre fotógrafo-fotografia-modelo. Estas interações desencadeiam os processos de constituição do sujeito e de aprendizagem. Acreditamos que *é na interação com o outro, mediada pela linguagem*, ou seja, no contato social com o Outro e com suas produções, que ocorre a internalização da linguagem e dos conceitos e são ampliadas as perspectivas de desenvolvimento do processo de produção, fruição e conhecimento no campo específico da Arte.

O diálogo com o pensamento de Bakhtin e Vygotsky nos abre caminho para uma melhor compreensão e apreciação da arte e da cultura como produção social. São importantes referenciais a serem retomados quando pensamos sobre a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem das linguagens artísticas e definimos, como principal objetivo da Arte na escola, propiciar e ampliar as possibilidades de interação direta do educador e educando com o campo estético-sensível e cognitivo da arte e pela arte.

Partindo da idéia de que o processo de ensino-aprendizado tem como proposta principal possibilitar que o Outro construa sentidos, isto é, “construa significados internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores” (Martins, p.129), ressaltamos a

importância da construção de uma relação dialógica entre educador e educando como condição facilitadora deste processo. A Educação em Arte teria, então, como função desvelar, ampliar e propor desafios estéticos a partir de experiências lúdicas, cognitivas e sensíveis, que envolvam a produção, fruição e o conhecimento do campo específico da Arte. O educador é visto, assim, como um possível mediador deste processo de construção de sentidos e conceitos no campo da Arte. Procurando ampliar as possibilidades de um contato mais crítico do educando com as formas artísticas, pode-se também contribuir para o enriquecimento de seu repertório e para uma melhor compreensão da Arte e da produção estética.

Tanto Bakhtin como Vygotsky ressaltam a importância da Arte como um outro campo de construção de conhecimento, que se difere da ciência, mas que é igualmente relevante e contribui para a ampliação do horizonte de percepção e significação. Em diferentes momentos, os autores discutem o tema, como podemos acompanhar nas palavras de Bakhtin (2000, p.402) ao afirmar que a Arte “não é uma forma não-científica do conhecimento, mas uma forma científica-diferente de conhecimento”. E nas palavras de Vygotsky (1998, p.50), “quando assinala que poesia e arte representam uma forma particular de pensamento, a qual certamente conduz ao mesmo que o conhecimento científico, porém por outro caminho”.

O estudo sobre a obra da artista Lygia Clark dá visibilidade às questões trazidas por Bakhtin e Vygotsky, do mesmo modo que as contribuições desses autores nos ajudam a melhor compreender a proposta da artista, quando articulam as dimensões estéticas e cognitivas presentes no cotidiano.

Inserida no contexto artístico-cultural da época, que era marcado predominantemente pelos valores do “construtivismo”⁴, Lygia constrói uma crítica aos preceitos básicos do movimento construtivista, ao funcionalismo e à crença cega no progresso: “o desejo construtivista de integrar todas as artes na arquitetura e no urbanismo era notório, mas estas estavam vinculadas a um funcionalismo estetizado, desprovido de profundidade crítica e destinado a produzir utopias, não-lugares construídos para um homem inexistente e universal

⁴ O Construtivismo foi um movimento de arte iniciado na Rússia, por volta de 1913, por Vladimir Tatlin, Antoine Pevsner e Naum Gabo. O Manifesto Realista foi publicado em 1920 trazendo a idéia de *construir a arte*, de onde deriva o nome do movimento. Conceberam uma arte puramente abstrata que refletia a tecnologia e o maquinário modernos, fazendo uso de materiais industriais como o vidro e o plástico. As idéias do construtivismo foram disseminadas por toda a Europa e chegaram ao Brasil, influenciando alguns artistas da época. (Dicionário Oxford de Arte, Martins Fontes, São Paulo, 1996, p.123-124)

lugares construídos para um homem inexistente e universal “ (Borga-Villerl, 1997, 13).

A obra da artista adquire dimensão social e política ao promover a discussão e a redefinição do lugar social do homem no mundo, procurando, através da Arte, o caminho de liberação do sujeito. Lygia Clark concebe o corpo do homem como arquitetura, *como lugar da experiência singular, não-normativa e aberta*. Segundo a própria artista, o caráter social e político de seu trabalho surge, nos anos 70, quando sua obra se abre para a participação do espectador e passa a ser realizada “a partir de uma liberação do homem, do levantamento de uma repressão, posto em que o participante encontrava uma energia sensorial voluntariamente adormecida por nossos hábitos sociais, estas experiências tinham um impacto revolucionário e, por outro lado, eram recebidas como tais” (Lygia Clark, citada por Borga-Villerl, 1973, p.15).

Consciente das transformações e do processo de coisificação e fetichização que o objeto artístico, no mundo contemporâneo, vinha sofrendo desde aquela época, Lygia Clark resiste com sua prática à mercantilização da Arte e à incorporação do artista às leis da economia. Levanta questões bastante atuais sobre a relação entre artista-obra-espectador, que também são abordadas ao longo da obra de Bakhtin e de Vygotsky, a partir de um outro campo de investigação.

Rejeitando a postura distanciada do artista em relação ao espectador e a contemplação passiva da obra, a artista deixa evidente a importância dada ao ato criador do espectador e a não separação entre o sujeito e o objeto. Considerando o espectador como co-autor, abre espaço para que ele mesmo descubra sua própria poética e se torne sujeito de sua experiência artística.

Acompanhando seu pensamento, percebemos que a artista não reconhece valor e significado no objeto em si, o que aconteceria somente quando da participação do sujeito. Em contato com a obra do artista, o indivíduo estabelece relações com os outros indivíduos ou consigo mesmo. Os objetos deixam, assim, de ter valor em si mesmo, só adquirindo sentido na medida em que são *participados* pelo sujeito como objetos *transicionais*. Segundo a artista, a Arte permite ao participante descobrir e recompor sua realidade física e psíquica.

Acompanhando as imagens produzidas pela artista e a evolução formal de sua obra, que parte do esquema geométrico e alcança uma forma mais orgânica e corpórea, podemos perceber o movimento realizado em relação ao espectador,

convidando-o a participar cada vez mais na criação das obras. Na essência de sua obra, Lygia Clark apresenta a possibilidade de o espectador de Arte se transformar em co-autor, podendo, nesta relação entre artista-obra-espectador, redescobrir a sua própria poética, sua capacidade expressiva e criativa.

Inicialmente, mesmo ainda trabalhando no espaço bidimensional convencional e provocando uma postura contemplativa do observador, a artista procurou soluções plásticas onde o espectador modifica a obra no ato de contemplação do objeto situado a sua frente. Num momento posterior, a artista explora a interatividade entre a obra e o espectador. Nas obras deste período, convida o espectador a utilizar o objeto estabelecendo um intercâmbio recíproco, onde a pessoa experimenta uma forma de conhecimento interior no processo de manipulação da obra criada pelo artista. Numa última etapa, a artista cria objetos relacionais e redefine o papel do artista como canalizador do processo de experiências poéticas que contribuem para o descobrimento e recomposição da realidade física e psíquica.

Lygia Clark traz, em si mesma, uma concepção de artista que se distingue da concepção tradicional da cultura ocidental moderna. Segundo esta visão tradicional, o artista é um criador, ou seja, “um ser unicamente expressivo que se torna um foco para as necessidades poéticas dos outros” (Guy Brett, 1997, p.18). Nesta relação, os outros – espectadores das Artes Visuais – permaneceriam numa atitude passiva, projetando seus anseios sobre o artista, analogamente comparado à figura de um deus. Lygia Clark se contrapõe a esta concepção de artista e vai construindo outras relações ao longo de seu processo de criação.

Essa crítica também é feita por Bakhtin e Vygotsky, a partir de diferentes estudos. No desenvolvimento de sua teoria crítica sobre a linguagem literária, Bakhtin (1926) oferece subsídios para análise das relações intrínsecas entre os elementos constitutivos da Arte, ou seja, entre a obra, o artista e o contemplador, e entre o conteúdo e a forma na produção artística. Critica tanto o modelo de análise que se concentra na estrutura da obra em si (artefato), como também a abordagem que enfoca apenas a psique do criador ou contemplador.

A partir da concepção de que a Arte “se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como fator essencial nessa interação”, Bakhtin (1976, p.6) tece críticas à análise clássica da obra-de-arte que isola esses elementos. Segundo o autor, a desconsideração das relações entre produção e recepção leva a uma abordagem da Arte onde a forma – “aquilo que organiza a obra

de arte como um artefato único e completo” - torna-se o objeto de estudo por excelência, e o objeto de arte é tomado como totalmente autônomo, frente ao seu produtor, seu receptor e às relações sociais implicadas nesse contexto. Daí decorre o processo de fetichização da obra artística, criticado por Bakhtin, por atribuir aos objetos materiais características próprias do homem e de suas relações sociais.

Bakhtin critica também um outro tipo de abordagem da Arte, que restringe sua análise às experiências psíquicas de seu produtor ou de seu receptor. Neste caso, o estudo é realizado sobre a psique do criador ou do contemplador e, assim, toda arte se resume às experiências daquele que contempla ou daquele que cria. Desta forma, a Arte também é retirada do contexto social e vista como uma experiência individual.

Nenhuma das duas perspectivas, segundo Bakhtin, abarca a dimensão dialógica da experiência artística, nem investiga as forças sociais que são subjacentes a toda produção artística:

Ao final das contas, ambos os pontos de vista pecam pela mesma falta: eles tentam descobrir o todo pela parte, isto é, eles pegam a estrutura de uma parte, abstratamente divorciada do todo, apresentando-o como a estrutura do todo. Entretanto, o “artístico” na sua total integridade não se localiza nem no artefato nem nas psiques do criador e contemplador fixada em uma obra de arte (Bakhtin, 1976, p.5).

Os estudos de Vygotsky (1896-1936) no campo da Arte e da Psicologia contribuem, também, para ampliarmos nosso diálogo sobre o tema das interações entre artista e espectador e o processo de criação, uma vez que seu interesse inicial pelo campo da Psicologia foi motivado pela necessidade de encontrar respostas para questões relacionadas aos mecanismos de criação artística e da função social da Arte. Vygotsky construiu sua crítica em relação à Psicologia da época fundamentando-se no argumento de que neste corpo teórico não era possível encontrar explicações coerentes sobre os processos psicológicos do homem e a formação de sua consciência que auxiliassem na compreensão dos processos de criação e percepção estética. Nas palavras de Freitas (1994, p.79):

Como semiólogo, Vygotsky sentiu, pois, desde o princípio, uma insatisfação profunda com as respostas que a Psicologia proporcionava às questões relacionadas com a criação artística e o estudo da cultura. Procurando respondê-las, investigou em profundidade, como um metodólogo, a raiz dessa incapacidade da Psicologia de seu tempo. Propôs-se, a partir daí, a construir uma Psicologia que, mesmo sen-

do científica, fosse capaz de dar conta das criações da cultura. Isso lhe exigiu tanto uma dimensão histórica no núcleo da Psicologia como ciência explicativa, quanto uma abordagem da consciência a partir de uma concepção semiótica de sua natureza e estrutura. Esse empreendimento foi além das possibilidades de sua curta vida. Vygotsky apenas estabeleceu as premissas de uma Psicologia da Arte e empregou a maior parte de seus esforços a uma tarefa antecedente: a de construir uma nova Psicologia.

Sobre o tema específico da Arte, destacamos duas obras do autor como fundamentais para a compreensão de sua abordagem sócio-histórica: o livro *Psicologia da Arte* (1998) resume suas investigações entre 1915 e 1922, no campo da Arte, e o ensaio *A Imaginação e a Arte na Infância* (1987), publicado pela primeira vez em 1930, apresenta sua teoria sobre o desenvolvimento da imaginação criadora e seus mecanismos de funcionamento.

A partir da análise de trabalhos publicados anteriormente sobre Arte e Psicologia, Vygotsky apresenta e discute sua crítica ao estudo tradicional das Artes por considerar que esta abordagem separa o enfoque psicológico do enfoque estético. Vygotsky constrói uma nova abordagem da estética, com base nos princípios marxistas, onde destaca a relação complementar entre esses dois enfoques. Nas palavras do autor:

a arte vai além dos limites da estética e tem inclusive traços basicamente distintos dos valores estéticos, mas começa no elemento estético sem neste se diluir integralmente. Por isso, é claro, para nós, que a Psicologia da arte deve ter relação também com a estética, sem perder de vista os limites que separam esses dois campos (1998, p.2).

Trabalhando na confluência entre a Psicologia e a estética, o autor destaca a necessidade de a pesquisa no campo da Arte ser definida a partir do estudo sobre as relações estabelecidas entre autor-obra e espectador. Critica a abordagem da Psicologia da Arte, que centra sua discussão sobre aspectos isolados, seja sobre o material da forma artística ou somente sobre as emoções de quem cria ou de quem aprecia a obra-de-arte. Vygotsky considera a obra-de-arte como “um conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas” e procura analisar esses signos a partir do estudo de sua forma e de seu conteúdo. Deste modo, sua proposta diferencia-se dos estudos que analisam a obra isoladamente e, segundo o autor, a Psicologia da Arte deve ter como objetivo “revelar todos os mecanismos

que movem a arte e, com a sociologia da arte, fornecer a base para todas as ciências específicas da arte” (1998, p.4).

Vygotsky redefine a função da Arte ao investigar “o que faz uma obra de arte ser artística”. Para o autor, a função da Arte vai além da expressão de sentimentos e de vivências emocionais. Isto porque o processo de criação humana envolve tanto o intelecto como a emoção, ou seja, é na articulação entre pensamento e sentimento, entre cognição e linguagem, que o homem desenvolve seu potencial criador nos diferentes campos do saber e nas diversas áreas de atuação. A criação não surge de uma inspiração divina ou se resume à pura ação da descarga de emoções, é fruto do trabalho humano. O ato criador é uma atividade humana que exige esforço e dedicação do sujeito criador, que, neste processo de produção / criação, procura transformar a matéria e criar formas simbólicas expressivas de seus pensamentos e emoções.

Para melhor explicar os complexos mecanismos envolvidos neste processo de criação, Vygotsky dedicou-se aos estudos no campo da Psicologia que abrangem a investigação sobre a gênese e a natureza das funções simbólicas superiores. A criatividade é compreendida por Vygotsky como a capacidade do homem para transformar e criar o novo. Toda atividade criadora está relacionada e depende da capacidade que tem o homem de imaginar e fantasiar. Os processos criadores são desenvolvidos desde a infância e se constituem a partir de elementos da realidade. O desejo do homem de transformar a realidade, de criar algo novo, de buscar novas soluções e adaptações para satisfazer necessidades e desejos são fatores que estimulam a imaginação, a qual, por sua vez, constitui a base para a criação.

Os processos perceptivos também são destacados por Vygotsky (1982, p.31) como fator importante para a experiência criativa: a percepção externa e interna são o começo de um processo que serve de base para nossa experiência criativa. Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação advêm do que ela vê e ouve, acumulando materiais que usará para construir sua fantasia. Os processos mentais de dissociação, associação e combinação de imagens são descritos por Vygotsky como fundamentais no processo de criação, que envolve a imaginação e a fantasia, tanto no campo da Ciência como na Arte. A dissociação das imagens implica a separação em partes das impressões que percebemos. Ao comentar o tema, Buoro (1996, p.80) explica que a dissociação é um processo complexo por meio do qual a separação dos elementos percebidos se dá

por comparação com outros elementos internos, em que alguns dados ficam na memória e outros se perdem. Ao se relacionarem com as imagens concordantes com elas, os elementos dissociados sofrem alterações, produto das excitações nervosas. É neste processo que acontecem as transformações e reelaborações dos elementos percebidos.

Após esta experiência fundamental para o jogo da fantasia, ocorre o processo de associação, e os elementos que foram dissociados e transformados agrupam-se, formando conjuntos subjetivos e objetivos de imagens. No momento final, a partir do processo de combinação, as imagens isoladas e justapostas são combinadas formando um novo e complexo quadro. Esse processo mental termina quando as imagens se organizam em imagens externas.

Concluimos que, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, Bakhtin e Vygotsky ressaltam o papel das interações entre os sujeitos, o meio e os objetos de cultura como base para a atividade criadora da imaginação e de produção artística, uma vez que toda obra criada está inserida no fluxo da história e se apóia nas experiências e criações que a precederam. Desta forma, o processo de criação e o resultado deste processo, ou seja, qualquer invenção, são frutos de sua época e de seu ambiente, de parte das condições já alcançadas e de outras possibilidades, que são encontradas fora de seu criador. O ato de criar e imaginar não se limita à reprodução de imagens historicamente constituídas, é a partir das experiências históricas e culturais, de pensamentos, imagens e expressões que o homem cria.

Para a atividade criadora e a produção de novas invenções, é preciso que existam condições materiais e psicológicas favoráveis. Tanto as descobertas científicas como as produções artísticas não surgem do nada, não são frutos de geração espontânea ou da criação individual de uma mente genial. Toda invenção depende e se apóia em acontecimentos anteriores, em condições materiais e sócio-culturais pré-existentes e, desta forma, está inscrita dentro do processo histórico, reflete e refrata as condições sócio-históricas da sociedade e da humanidade como um todo.

A análise sobre o trabalho da artista Lygia Clark nos abre uma outra perspectiva de análise sobre o contexto sócio-cultural da época e se apresenta como outro caminho possível de reflexão sobre a Arte e as relações entre o objeto estético e o mundo exterior a ele, entre a obra e o mercado de Arte e entre o artista e o

espectador. As transformações realizadas pela artista no objeto artístico demarcam algumas fases de sua trajetória e as questões centrais discutidas em cada período.

Num primeiro momento, a artista transforma o espaço pictórico auto-suficiente e fictício, abrindo-o ao mundo para além da moldura (a exemplo das obras *Superfície modulada*, *Espaço modulado*, dos anos 50, e da série *Unidades*).

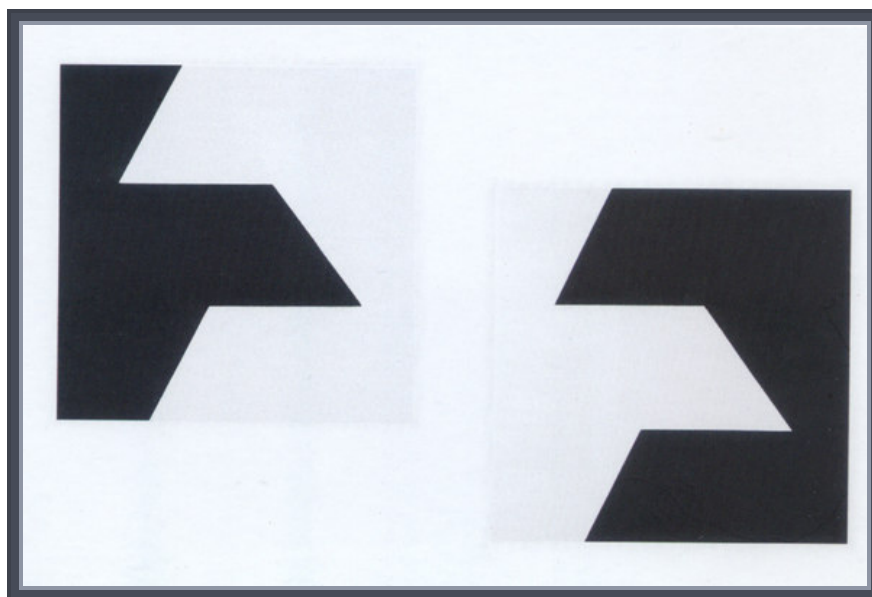


Foto 1: Obra de Lygia Clark - Plano em superfície modulada, 1958

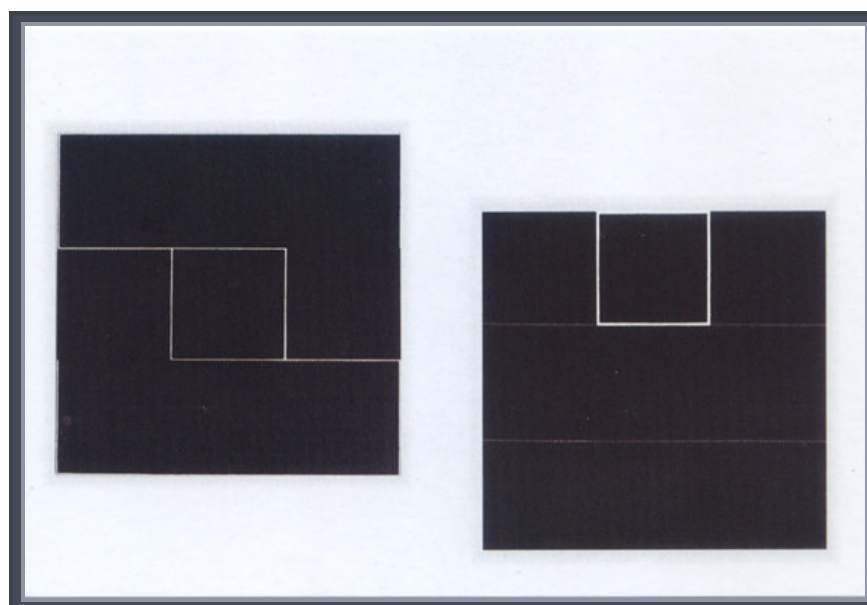


Foto 2: Obra de Lygia Clark - Espaço Modulado, 1959

Em seguida, discute a relação entre interior e exterior da obra, e transforma o plano liso num espaço que oculta um interior (Casulos, 1959). Revê a posição estática do objeto, retirando-o da parede e colocando-o no chão, reconstituído como um grupo de planos móveis (Bichos, 1960). Transforma as duas faces opostas de um plano retangular numa única superfície contínua e móvel (Trepantes, 1964). Trabalha com outros materiais, como a borracha, explorando sua flexibilidade e a possibilidade de assumir qualquer posição, lugar ou postura (Obra Mole, 1964).

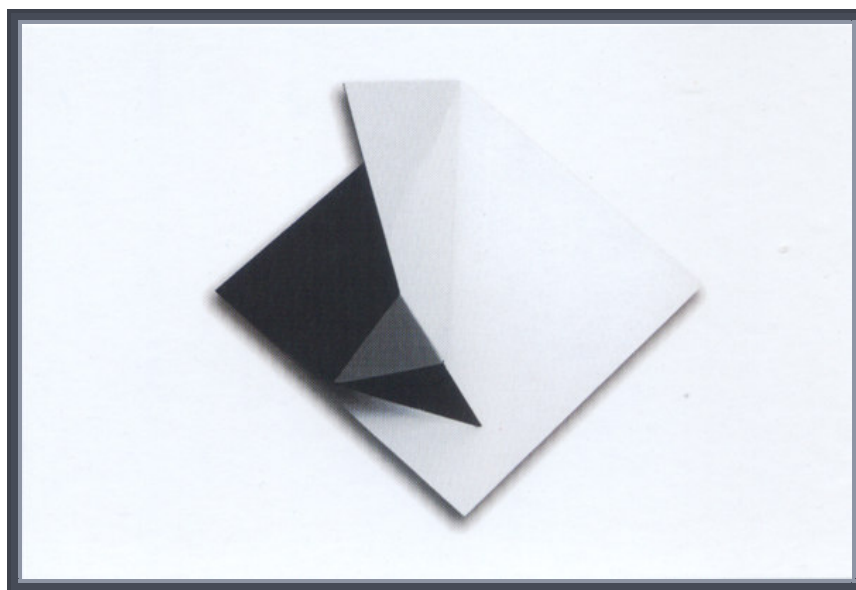


Foto 3: Obra de Lygia Clark - Casulo, 1959

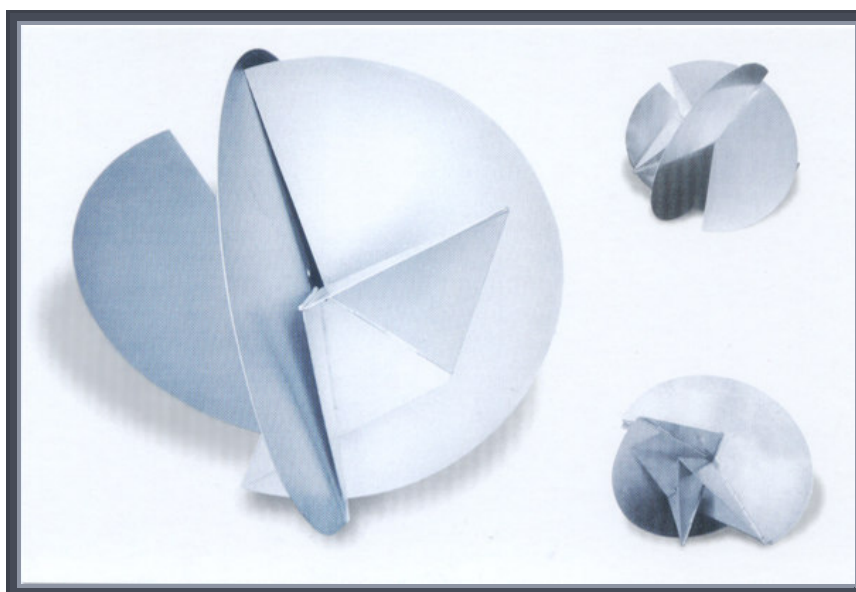


Foto 4: Obra de Lygia Clark, Bicho "Em Si" – 1962



Foto 5: Obra de Lygia Clark, Trepante – 1965



Foto 6: Obra de Lygia Clark , Obra Mole - 1964

A artista propõe um maior diálogo entre artista-objeto-espectador, transformando o que seria um objeto de apelo puramente visual em objetos que mobilizam os diferentes sentidos, como o tato (Bichos), ou mobilizando o conjunto dos sentidos (Máscaras Sensoriais, 1967), ou o corpo todo (Pedra e Ar, Respire Comigo, Máscaras Abismo, Roupas-Corpo-Roupa, 1967).



Foto 7: Obra de Lygia Clark, Máscaras Sensoriais –1967



Foto 8: Obra de Lygia Clark, Estruturação do Self - 1980

Dando continuidade à sua pesquisa, surgem os objetos relacionais que não são apreendidos no sentido tradicional, mas “vivididos numa interioridade imaginária do corpo”, como comenta Guy Brett (p.19). O corpo e o ato tornam-se o centro de atenção e, assim, o papel do objeto torna-se totalmente paradoxal em relação ao convencional. Segundo sua concepção, o objeto não tem sentido sem o corpo vivo e o presente ato. Portanto, aliená-lo como uma mercadoria ou preservá-lo como uma obra-de-arte é um ato desprovido de significação. Usando materiais não convencionais, efêmeros e sem valor, como sucata e elementos da natureza, Lygia Clark acentua o aspecto cotidiano e universal de sua proposta.

Em relação ao papel do espectador, podemos observar que a cada fase de seu trabalho, Lygia Clark redefine também o seu público, que de espectador independente passa a ser convidado a atuar como co-participante da obra, podendo alterá-la e recriá-la. A artista inicialmente traz o espaço do cotidiano para sua obra, convida o espectador a manipular o objeto rompendo uma barreira de comportamento e, por fim, o objeto criado pela artista passa a estar ligado ao corpo do espectador e a ser caracterizado não mais como um objeto apreendido pelos sentidos, mas como “um filtro sensorial através do qual o mundo é experimentado” (Guy Brett, p.21).

Algumas outras questões centrais levantadas na obra de Lygia Clark devem ser destacadas como norteadoras de nossa investigação e estudo. Ao longo de toda sua obra, a artista discute o conceito de visualidade e, contrária a todo movimento moderno de valorização e apelo à imagem visual, apresenta uma proposta de “desenfaturização progressiva do sentido visual”. Seja explorando sentidos diferentes ou trabalhando de forma plurissensorial ou, ainda, bloqueando o sentido usual da visão e enfatizando todos os outros e o corpo como um todo, a artista realizou uma vasta pesquisa, que trouxe implicações de longo alcance à construção do conceito moderno de visualidade.

As experiências de Lygia Clark, mais marcadamente desenvolvidas nos anos 60, podem ser compreendidas como uma tentativa pioneira de reintegrar a percepção visual ao corpo como um todo, reconectando o mundo interior e exterior, o sujeito e o objeto, a ética e a estética. Afastando-se dos instrumentos de representação pictórica, herdados do renascimento, como ilusionismo, profundidade e perspectiva, Lygia Clark se junta a um grupo de artistas que procuram seguir os preceitos dos pioneiros da abstração – Mondrian e Malevich – trabalhando com o

espaço real do plano do quadro que, para a artista, poderia ser sensualmente vivido.

Fundamentada numa abordagem estética de espaço e tempo, Lygia Clark alcança profundidade na discussão sobre a dialética entre real e imaginário, entre interior e exterior, e, neste processo que envolve criação e reflexão, vai transformando a noção de superfície, resolvendo a dicotomia entre sujeito e objeto e propondo uma experiência de comunicação dialógica e de reciprocidade e alteridade nas relações e papéis sociais. O processo de criação da artista se constitui a partir de sua crítica sobre os caminhos da Arte Moderna e a procura desenfreada do artista de uma *originalidade pela originalidade*. Lygia Clark aponta em sua reflexão a preocupação em buscar novas relações entre a Arte e o Homem, através da experiência do processo de produção da obra e do contato com o objeto artístico em si.

No fragmento de uma das cartas escritas por Lygia Clark, endereçadas ao artista e amigo Hélio Oiticica, durante os anos de 1964 e 1974, a artista declara sua preocupação com essas questões:

A crise é geral e terrível. Você vê todos em busca de uma originalidade pela originalidade...(...). Se o homem não conseguir uma nova expressão dentro de uma nova ética ele estará perdido. A forma já foi esgotada em todos os sentidos. O plano já não interessa em absoluto- o que resta? Novas estruturas a descobrir. É a carência de nossa época. Estruturas que correspondem absolutamente a novas necessidades de o artista se expressar. (Lygia Clark, In: Clark&Oiticica, 1998, p.34).

Este pensamento da artista nos remete às palavras de Bakhtin, que, ao longo de sua obra, levanta argumentos para a necessidade de uma maior conscientização do papel da Arte e da função do artista na sociedade. Segundo Bakhtin, o objeto artístico se constitui como uma forma materializada da inter-relação estabelecida entre criador e contemplador, inseridos no contexto sócio-histórico. A Arte é uma produção social que afeta o meio extra-artístico, ao mesmo tempo em que é afetada por ele. As diferentes produções no campo da Arte estão impregnadas pelas relações vivas estabelecidas na interlocução entre produtor-obra-espectador e o meio social mais amplo. Bakhtin enfatiza em sua argumentação que arte e vida são pólos indissociáveis da existência humana e, com isso, coloca em discussão aquilo que, para Lygia Clark, é também fundamental, ou seja, a relação entre arte e vida. Ambos, sob diferentes formas e em distintos contextos, explicitam a valo-

rização da intrínseca relação arte-vida, como podemos ver nos fragmentos de seus pensamentos citados abaixo:

...a vida é sempre para mim o fenômeno mais importante e esse processo quando se faz e aparece é que justifica qualquer ato de criar, pois de há muito a obra para mim cada vez é menos importante e o recriar-se através dela é que é o essencial (Lygia Clark, In: Clark&Oiticica, 1998, p.56)

Um poeta deve recordar-se de que sua poesia é culpada pela trivialidade da vida e o homem na vida deve saber que sua falta de exigência e de seriedade em seus problemas existenciais são culpados pela esterilidade da arte. (Bakhtin, 1982:11)

Ao longo do processo de produção de Lygia Clark, principalmente após a criação da obra *Caminhando* (1963), a artista vai transferindo o foco do objeto artístico para a experiência do processo de criação. Desta forma, a importância do objeto não se justifica nele próprio, mas no fato de que este objeto é um mediador para a participação do espectador, para a interação entre artista-obra-espectador na experiência estética.

Outro ponto de convergência entre Bakhtin e Lygia Clark diz respeito à percepção que revelam sobre o compromisso ético-estético que permeia a produção e a atuação do artista. Ambos criticam a postura pouco crítica de alguns artistas e a necessidade de uma maior conscientização sobre sua responsabilidade social, reconhecendo que isto ocorre porque “é mais fácil criar sem se responsabilizar pela vida e porque é mais fácil viver sem levar em conta a arte” (Bakhtin, 1982, p.12).

Lygia Clark deixa evidente o desejo de recuperar, a partir de sua obra, o vínculo com a realidade dos seres vivos, com a realidade social e o convívio através de uma arte de participação e diálogo. Nas palavras de Ferreira Gullar:

Há na obra de Lygia Clark uma nostalgia do mundo real, da vida concreta, do espaço comum a todos, o que se manifesta não apenas nas tentativas de integrar pintura e arquitetura como em seu pensamento teórico. Essa necessidade de integrar a arte na vida explica a invenção do Bicho como obra que requer a participação de espectador para se realizar plenamente. (1997, p. 64).

Também a discussão sobre o conceito de interatividade, entendido como “a possibilidade de responder e de dialogar com o sistema de expressão” (Arlindo Machado, 1997, p.144), já encontra espaço de reflexão nas produções de Lygia

Clark e de outros artistas, como Hélio Oiticica⁵, que fizeram parte do contexto social e artístico do Brasil, desde os anos 60. Essas obras pressupõem a intervenção ativa do espectador para a sua plena realização. As experiências mais radicais chegam a abolir as fronteiras entre o autor e o espectador da obra e antecipam questões de grande relevância no contexto atual, referentes à discussão sobre a experiência de interatividade na arte.

O artista intermídia e pesquisador Julio Plaza (1938-2003) apresenta uma ampla discussão sobre a interatividade no campo da Arte e também nos auxilia na reflexão sobre o tema. Dedicou-se ao estudo dos principais conceitos e interfaces teóricas que conduzem à compreensão das relações autor-obra-espectador e à análise da Arte interativa, no contexto das novas tecnologias de comunicação. Com este objetivo, Plaza realiza uma revisão das noções de Arte, de criação e de estética, onde se remete tanto ao pensamento de Bakhtin como à obra da artista Lygia Clark.

Segundo Plaza, a questão sobre a relação autor-obra-recepção surge desde o início do século XX, quando aparecem novas formas de compreensão das poéticas e das atitudes artísticas, fruto dos manifestos e correntes que caracterizam a Arte Moderna. O autor procura analisar o processo de abertura da obra ao espectador e seus diferentes níveis de participação e formas de interatividade. Nesta discussão, Plaza apresenta uma linha de pensamento sobre o processo de inclusão do espectador na obra- de-arte, que segue o seguinte percurso: “participação passiva (contemplação, percepção, imaginação, evocação,etc), participação ativa (exploração, manipulação do objeto artístico, intervenção, modificação da obra pelo espectador), participação perceptiva (arte cinética) e interatividade, como relação recíproca entre o usuário e um sistema inteligente” (Plaza,2003, p.10).

A partir da análise crítica da relação artista-obra-receptor, Plaza identifica três graus diferentes de abertura da obra-de-arte para a participação do receptor.

⁵ Hélio Oiticica (1937-1980) é um artista que se destaca no cenário cultural brasileiro, desde a década de 60, colocando em discussão o tema da co-autoria em suas produções artísticas e, junto com a amiga e artista Lygia Clark, trava importante diálogo e rompe com a concepção de arte contemplativa, distante fisicamente do espectador como nos quadros e esculturas e apresenta um novo suporte em seus *parangolés*, *penetráveis*, *relevos espaciais*, *labirintos e ambientes*. Em todas essas produções, o artista busca de forma ousada ultrapassar a barreira entre artista-obra-espectador e convida o espectador a participar da criação da obra, como co-autor, *vestindo suas capas*, *empunhando os estandartes ou penetrando nas tendas*. Tais objetos artísticos somente se realizam como obra quando há a participação e interação entre o artista e o espectador na co-criação da obra de arte. Neste processo de abertura da obra, a platéia deixa de ser um espectador passivo e assume o papel de co-criador (Silva, 2000).

De acordo com sua reflexão, a abertura de primeiro grau nos remete à discussão sobre o conceito de *obra aberta* apresentado por Umberto Eco (1976), “à polissemia, à ambigüidade, à multiplicidade de leituras e sentidos”. A abertura de segundo grau relaciona-se à arte de participação, onde o espectador interfere na obra, produzindo alterações em sua forma e conteúdo. O espectador participa da obra através de sua manipulação e interação física, acrescentando, transformando, complementando dados, interagindo com o autor através dessas interferências. A abertura de terceiro grau decorre dos processos de interatividade tecnológica, estabelecidos na relação homem-máquina, quando o homem cria novas possibilidades artísticas e estéticas, através do meio e da mediação técnica.

Nessa discussão, Plaza retoma o pensamento de Bakhtin, destacando a importância de sua construção teórica sobre o dialogismo para a compreensão do inacabamento da obra-de-arte e da intertextualidade. O estudo de Bakhtin dos anos vinte, no campo da linguagem, é visto por Plaza como inaugural na discussão sobre a abertura de primeiro grau. Ao afirmar que “todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação (...) que não deve ser dissociado da sua realidade material, das formas concretas da comunicação social”, Bakhtin (2004, p.44) aponta para a base de construção do dialogismo e da compreensão de que a condição de intertextualidade da obra depende do princípio de inacabamento. Toda obra-de-arte, em diferentes níveis, convida o espectador a prosseguir no movimento de seu acabamento. Segundo Plaza, este “princípio de inacabamento” ou de “abertura dialógica” bakhtiniano fundamenta o conceito de intertextualidade e prenuncia o conceito de *hipertexto*. Aplicado tanto na literatura como em todas as artes, envolve a intervisualidade, intermusicalidade, inter-semioticidade, e traz uma forma não linear de leitura e de abordagem do texto.

O que caracteriza a intertextualidade é, precisamente, a introdução de um novo modo de leitura que faz estalar a linearidade do texto. Sejam quais forem os textos assinalados, o estatuto do discurso intertextual é comparável ao de uma superpalavra, na medida que os constituintes desse discurso já não são palavras e sim coisas já ditas, organizadas, fragmentos textuais. A intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma dos textos existentes (Plaza, 2003, p.10).

Segundo Plaza (2003), a partir dos anos cinquenta, surgem novas tendências no campo da Arte, que traduzem e antecipam as influências produzidas pelas tec-

nologias. O artista repensa o estatuto da Arte e do autor, redefinindo o papel do espectador na elaboração da obra-de-arte. Ao mesmo tempo, a maior ênfase na pesquisa sobre o processo de criação coloca em evidência o processo de produção, e não somente o produto desta produção. Ou seja, a obra em si não é analisada de forma isolada de todo o processo que a constitui. As novas teorias associadas à tecnologia deslocam o olhar e a reflexão dos artistas para a percepção e compreensão dos diferentes momentos da comunicação artística: emissão da mensagem, sua transmissão e recepção. Estas teorias traduzem as inquietações de uma determinada época e, ao mesmo tempo, já anunciam questões que são colocadas atualmente, com o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais e da interatividade.

A obra da artista Lygia Clark se insere nesta discussão, na medida em que também traz novos questionamentos e encaminhamentos para a reflexão da interatividade no processo de criação artística. De acordo com as características de sua produção artística, concluímos que a artista foi ampliando o grau de abertura da participação do espectador em sua obra, ao longo de sua trajetória. Desde o início de sua produção, Lygia Clark procurava instigar o espectador a um ato de comunicação que superava a simples contemplação da obra, que, segundo Plaza, foi ampliando cada vez mais as relações com o espectador, passando de uma abertura de primeiro para segundo grau, onde as possibilidades de participação do espectador se acentuam.

Plaza define este segundo nível de abertura a partir do conceito de *arte de participação*. Com o objetivo de encurtar a distância entre artista e espectador, o artista produz com intenção de criar uma obra aberta, que convida o espectador à manipulação e exploração do objeto artístico ou de seu espaço. Essas noções de *ambiente* e de *participação do espectador*, que surgem nos anos sessenta no Brasil, caracterizam a tendência do movimento de desmaterialização e substituição da obra-de-arte em si pela situação perceptiva. A percepção é vista, assim, como um ato de recriação. A transferência da responsabilidade criativa para o público coloca em discussão o conceito de criação coletiva. Ao afirmar que “no meu trabalho, se o espectador não se propõe a fazer a experiência, a obra não existe”, Lygia Clark reafirma este princípio como orientador de sua concepção sobre a Arte e sobre o processo de criação artística. O Outro, ou seja, o espectador é visto como

co-participante do ambiente artístico, e sem ele a experiência e a obra não se realizam.

A obra desmaterializa-se e a atividade criativa, de forma geral, torna-se pluridisciplinar. Nos ambientes, é o corpo do espectador e não somente seu olhar que se inscreve na obra. Na instalação não é importante o objeto artístico clássico, fechado em si mesmo, mas a confrontação dramática do ambiente com o espectador.(...) Com a participação lúdica e a criatividade do espectador, aparecem os conceitos de “arte para todos” e “do it yourself”. Com a participação ativa que inclui o acaso, como nos happenings (criação e desenvolvimento em aberto pelo público, sem começo, meio e fins estruturados), radicaliza-se este tipo de arte. (Plaza, 2003, p.14-15).

3.5

Uma abordagem teórico-metodológica da Arte-Educação em Lygia Clark, Bakhtin e Vygotsky

A discussão instaurada a partir da obra de Lygia Clark e do pensamento dos autores apresentados, ao longo deste capítulo, compõe o referencial a que nos remetemos na tentativa de construir uma proposta inclusiva de Educação em Arte e pela Arte. A reflexão sobre as relações entre produtor-obra-espectador, o processo de criação coletiva e compartilhada, a construção de um ambiente artístico favorável ao encontro dos fatos físicos e psicológicos que constituem os diferentes sujeitos criadores, a valorização do diálogo como base para as interações entre o eu e o outro, a concepção dialógica e alteritária do processo de criação e de construção do conhecimento, são aspectos que fundamentam a construção teórico-metodológica da pesquisa-intervenção desenvolvida ao longo da *Oficina de Photos&Graphias*, que é nosso objeto de estudo.

A partir do pensamento desses autores, percebemos as possibilidades de ultrapassar os limites de um conceito fechado de visualidade e de abrir novas perspectivas de trabalho no contexto escolar, envolvendo a pesquisa de uma proposta de ensino da Arte que abarque o campo multissensorial, explorando o potencial expressivo e de criação de cada um dos educandos, independentemente de suas limitações ou necessidades especiais. No contato com as linguagens artísticas e com os materiais e técnicas criadoras, e a partir da mediação do educador e da

interação entre os alunos, buscamos novas organizações do cotidiano e a investigação, mais específica, sobre o potencial inclusivo da linguagem fotográfica e do ato fotográfico como experiência de interação, socialização e aprendizagem compartilhada.

Cabe lembrar o pensamento de Vygotsky, ao afirmar que todo ser humano tem potencial criador e capacidade de desenvolver a imaginação criadora. E, para que possa desenvolver este potencial, necessita de estímulos do meio e da mediação do adulto: “a criação consiste, no seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer algo novo; é fácil chegar à conclusão de que todos podemos criar em grau maior ou menor e que a criação é o acompanhante normal e permanente do desenvolvimento infantil” (1982:46).

A partir das considerações de Vygotsky, destacamos o potencial inclusivo da Arte, uma vez que todo ser humano, independente de suas características ou limitações, tem potencial criador e de imaginação, que poderá ser desenvolvido de variadas formas e através das diferentes linguagens. Resgatar este potencial e acreditar nele como caminho para o desenvolvimento do processo educativo pode ser uma forma de abrir uma nova perspectiva de trabalho e de construção de um projeto pedagógico inclusivo, que se propõe a explorar e trabalhar com todas as potencialidades humanas e com os diferentes campos do saber. As linguagens artísticas destacam-se como facilitadoras deste processo de construção de conhecimento e encontram na mobilização da imaginação e da fantasia a base de desenvolvimento do ato de criação e de expressão artística.

Destacamos ainda que os conceitos de dialogismo, alteridade e exotopia desenvolvidos por Bakhtin, no campo da Teoria da Linguagem, contribuem para a abertura de outras formas de compreensão e análise da produção do conhecimento, da cultura e da subjetividade e, mais especificamente em nossa pesquisa, abrem novas perspectivas para compreensão do processo de produção artística e das relações entre Arte, Educação e inclusão social.

A discussão das proposições e obras da artista Lygia Clark, por sua vez, apontam novos referenciais para repensarmos o campo da Arte-Educação e para explorarmos uma prática pedagógica que enfatize as interações entre educador e educando e o processo de produção artística e de ensino-aprendizagem. Além disso, Lygia Clark contribui para a construção de uma outra perspectiva de compreensão do conceito de visualidade, inspirando uma nova prática pedagógica que

atue no sentido de ampliar a dimensão do olhar através da mobilização dos diferentes sentidos e da relação multissensorial do homem com o meio.

A partir de Lygia Clark, compreendemos o corpo humano como um lugar de experiência estética e sensível, que deve ser trabalhado no sentido de mediar as relações entre o Eu e o Outro e as interações do sujeito consigo próprio e com o meio. No convívio com as linguagens da Arte, o educando pode descobrir outras formas de comunicação e expressão facilitadoras da sua inserção no contexto educacional e social. Através da experiência sensível, é possível estabelecer e estreitar os relacionamentos afetivos.

A experiência compartilhada na *Oficina de Photos&Graphias* pretende ser, assim, um espaço de pesquisa e de transformação dos modos de percepção da realidade que envolve o aluno com deficiência mental, física ou sensorial e suas interações com os demais alunos. A partir desta singular experiência, pretendemos alcançar questões pertinentes ao contexto social mais amplo e aos diferentes processos de exclusão/inclusão social. A linguagem fotográfica é vista como uma prática, que pode ser estimulada na escola, equivalente a uma experiência artística, estética e de aprendizagem. Colocando em foco as múltiplas formas de ver e de ser visto, o ato fotográfico desponta como mais um caminho de problematização da vida, que nos permite, através da mediação técnica da câmara fotográfica, registrar, decifrar, ressignificar e recriar o mundo e a nós mesmos.

O processo de ensino-aprendizado em Arte, mais do que viabilizar o acesso aos conhecimentos específicos deste campo do saber, se configura como espaço de experiência, participação e transformação. A linguagem da Arte contribui para o aperfeiçoamento das qualidades do sentir e para o desenvolvimento expressivo e cognitivo do educando. O lugar desta prática artística e estética penetra de forma dinâmica em todos os espaços da vida cotidiana, realizando-se na relação entre arte e vida. Lygia Clark, Bakhtin e Vygotsky nos levam a pensar que, na relação entre arte e vida, voltamos a reativar a vida como potência de criação, que pode se realizar na experiência de vida de qualquer ser humano, e não somente no campo especializado da Arte e do artista.

Daremos continuidade à nossa discussão, no capítulo a seguir, discutindo questões específicas da linguagem fotográfica e suas implicações na construção de uma metodologia de pesquisa-intervenção com Fotografia. Resgatando a experiência da *Oficina de Photos&Graphias*, pretendemos investigar como o trabalho

com este tipo de linguagem artística no contexto escolar pode ampliar o campo perceptivo, de criação, comunicação e de conhecimento, ao mesmo tempo em que contribui para a socialização dos alunos e sua inserção social.