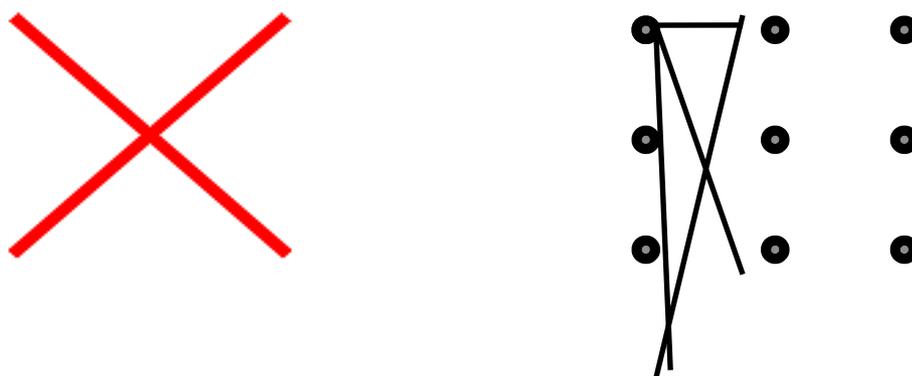


**MARIA BENITES, BERND FICHTNER WANDERLEY GERALDI:
O POTENCIAL DE ARTE PARA UMA NOVA APRENDIZAGEM:
A APRENDIZAGEM EXPANSIVA¹**

1. A busca de um novo tipo de aprendizagem

Na psicologia tradicional da aprendizagem a mais alta forma da aprendizagem representa o processo de resolver problemas ou o processo de estruturar uma determinada situação, um determinado sistema. O assim chamado problema dos nove pontos se pode descrever assim: sem levantar o lápis devem ser traçadas quatro linhas que unam esses nove pontos



Vemos no exemplo dos nove pontos que para resolvê-lo é necessário uma ampliação do espaço do problema. O que mais se poderia esperar, do ponto de vista da solução de problemas, que propor uma nova estruturação dos modelos mentais ou dos esquemas cognitivos do indivíduo?

Mas as estruturas e resoluções dos problemas desse tipo se apresentam sempre de forma conhecida, isto é, de uma forma só reativa do aprender. O professor sempre expõe um contexto dado, um problema dado, um desafio dado. Em todos estes casos, aprender, também na sua forma mais elevada, converte-se numa capacidade de adaptação ao contexto, ao problema e ao desafio dados, desde já sabendo-se a solução a ser encontrada. O ponto central dos problemas apresentados não é a sua solução, mas a formulação de perguntas, que exigem ultrapassar um problema já dado para construir um meta-nível onde as respostas podem ser formuladas, para questões que envolvem a razão de ser dos próprios problemas postos e as instâncias de suas emergências. Trata-se de perguntar não pela resposta – aliás, uma resposta já prevista – mas de formular respostas para as perguntas que explicitam contextos dos problemas levantados.

Para quem é útil que este problema seja resolvido?

Por que eu deveria tentar resolvê-lo?

Quem é que propõe este problema?

Para quem e para que serve resolvê-lo?

Todas estas perguntas, e as perguntas que com elas se assemelham, colocam-nos diante do apólogo de Agamenon e seu porqueiro (Larrosa, 19...) (?), aqui reproduzido em uma das formas possíveis desse diálogo:

¹A base desse artigo é uma palestra para o congresso internacional de educação de Santa Catarina - Psicologia Histórico-Cultural: Vygotskij 100 anos - 2.12. - 6.12.1996 Florianópolis /Brasil

- *A verdade é a verdade, diga-a quem a disser.*
- *Concordo, responde Agamenon.*
- *Não me convence, diz o porqueiro.*

Atualmente assistimos, no mundo inteiro, a assim chamada crise da educação formal. Esta crise, em geral, é formulada através de correlações que apontam para as velocidades das mudanças sociais, rapidez impossível de ser acompanhada, em termos de universalização, por modelos e métodos. Os conhecimentos se reproduzem numa progressão geométrica, e o indivíduo percebe sua impotência para dominar um saber geral, sendo obrigado, face à multiplicação de conhecimentos, a uma especialização, a uma focalização em determinadas questões em detrimento de uma visão científica mais global. A percepção geral desta crise talvez esteja a nos solicitar um deslocamento, como aquele proposto pelo porqueiro de Agamenon, e estes deslocamentos nos levam às questões formuladas mais acima que obrigam a construção de um meta-nível de reflexão que suspende a solução de problemas para inventariar suas emergências, suas causas, suas conseqüências.

Isso torna urgente e necessária a busca de caminhos que possam incluir nas teorias da aprendizagem e de ensino as problemáticas a que as novas perguntas aludem. Caminhos que possam levar a uma maior compreensão de quem é hoje o sujeito que aprende e quem é o sujeito que ensina, de que contexto eles surgem, qual é a realidade na qual se inserem e atuam, qual é o conhecimento que precisam e como transferir esse conhecimento numa relação viva, não estereotipada. Em outras palavras, trata-se de nos interrogarmos radicalmente: por que a sociedade e os sujeitos de hoje precisam urgentemente de uma nova qualidade de aprendizagem e ensino.

Vamos partir de uma hipótese polêmica: a Arte Moderna representa uma síntese peculiar e única do conhecimento de mundo em que vivemos e, ao mesmo tempo, é um meio com o qual podemos entrar em relação conosco mesmos e com nossa subjetividade. O que queremos defender é que nesta simultaneidade está um potencial para um novo tipo de aprendizagem.

2. A dupla vinculação do sujeito

Antes de aprofundarmos nossa hipótese de pensar a educação com parâmetros provenientes da arte, é instrutivo retomarmos a concepção do *duplo vínculo* ou da *dupla mensagem*, do antropólogo Gregory Bateson (1991), porque ela representa uma proposta extremamente interessante para nos aproximarmos de forma diferenciada da crise da educação formal, ao mesmo tempo que nos obriga a retomarmos nossa compreensão do mundo atual.

O modelo dessa relação de *duplo vínculo* pode ser encontrado na análise que Bateson faz de uma paciente de quinze anos. Sua biografia mostra a existência de uma rejeição inconsciente, por parte de sua mãe. A mãe se sentia obrigada a representar socialmente o papel da mãe amorosa e preocupada, mas não conseguia realizar este comportamento. Situações como o exemplo abaixo se repetiam ao longo da biografia da filha.

- *"Minha filha, vai dormir, pois estás muito cansada e eu estou preocupada com a tua saúde."*

A filha não conseguia reconhecer o seu cansaço. Por outro lado, acreditava no que a mãe dizia, mas sabia, ao mesmo tempo, que acreditar era no fundo uma negação da sua percepção de si mesma. A mãe, incapaz de reconhecer o motivo do próprio cansaço que ela sentia com relação à presença da sua filha, projetava-o na filha, negando também a sua percepção da relação com a presença da filha.

Este tipo de atitude coloca, tanto a mãe quanto a filha, numa relação que Bateson chamou de *duplo vínculo* ou *dupla mensagem*: a filha, pela sua situação de dependência afetiva, obedece e vai dormir com o cansaço da mãe, negando os seus direitos e seus próprios sentimentos. A situação de *dupla mensagem* está aqui na contradição entre a mensagem da mãe que estava dizendo ao mesmo tempo: *te amo e não te suporto mais*. A mãe coloca na filha a sua rejeição e, assim, nega o direito aos seus

próprios e verdadeiros sentimentos, com a conseqüente perda de identidade, sentimento de culpa, etc. Essa estrutura de *duplo vínculo* se repetiu ao longo de quinze anos, levando a filha à esquizofrenia.

A estrutura de duplo vínculo se encontra em muitas formas da vida quotidiana. As fórmulas humorísticas exploram a dupla mensagem. Por exemplo, um cartaz com o enunciado "É proibido ler este cartaz" sempre será interpretado como uma brincadeira.



Figura 1: Ilustração. Amauri Lobo,

Exemplo semelhante pode ser lido em Lipman, no seu diálogo com *Natasha*, quando defende o ponto de vista de que o ensino de filosofia para crianças permite

"...ajudá-las a usar a razão para descobrir quão extraordinário e fantástico é o mundo em que elas vivem. E divertido.

E divertido? (pergunta Natasha)

Sim, ele é tão cheio de anomalias e discrepâncias e contradições, porque é montado das mais estranhas maneiras. Como li um dia destes sobre uma menina que perguntou à mãe: 'Se eu estiver apaixonada, vou ter que ficar em casa sem ir à escola?' 'Claro que não', respondeu a mãe. 'Por que você diz isso?' 'Porque hoje minha professora disse que o amor é contagioso.' Claro que a criança não se dá conta da ambigüidade, mas nós também não, no caso da maioria das piadas, que são construídas sobre o mesmo princípio. Ficamos presos a uma linha de raciocínio e, a seguir, nos surpreendemos e divertimos ao aprender que uma outra linha de raciocínio, igualmente boa, é a que se aplica ao caso". (1997:62)

Há outras manifestações deste duplo vínculo, em situações como aquelas da relação entre namorados, em que eu ordena ao outro: *Ama-me*; ou em mensagens do tipo *Seja criativo!* São enunciados que, ao mesmo tempo, orientam o interlocutor a ser de uma determinada forma e dizem-lhe que ele não é o que se pede. Dizer ao outro *Ama-me* ou *Seja criativo!* é dizer também *Você não me ama* ou *Você não é criativo*.

Numa sociedade como a nossa, em que todas as relações se transformam em mercadorias, podemos encontrar inúmeros exemplos destes duplos vínculos, pois esta é a forma de relação que a sociedade capitalista mantém com os indivíduos desde o seu nascimento: *guarde dinheiro/compre; economize/consuma; produza/usufrua* e todos os desdobramentos que destas duplas mensagens derivam: *seja jovem/seja responsável; esteja na moda/seja diferente, etc.* Concluindo se pode dizer que numa situação de duplo vínculo, o sujeito está em frente a mensagens ou desafios absolutamente contraditórios entre si, um elemento do par exclui o outro. A situação de duplo vínculo torna-se extremamente problemática quando a pessoa está numa relação de pendência; quando ela não consegue fugir dessa situação, quando essa dupla mensagem representa quase a estrutura da sua vida.

Pode-se também perguntar se a nossa organização de ensino-aprendizagem não tem também essa estrutura de *duplo vínculo* com o comando: "*Aprende*". Ou retomando o conhecido exemplo da 'lógica do bastão' - o professor, mostrando o bastão ao aluno, diz: Se você disser que este bastão não é real, eu lhe bato com ele. Se você disser que este bastão é real, eu lhe bato com ele. E se você não disser nada, também lhe bato com o bastão. O aluno, permanecendo no quadro das soluções propostas, sempre sai perdendo.

No exemplo do bastão, a solução falsa é aceitar o castigo injusto, em detrimento fundamental da dignidade e identidade do aluno, ou ficar esquizofrênico, negando uma realidade que lhe é impossível aceitar. A única solução do aluno seria arrancar o bastão da mão do professor e quebrá-lo. Ironicamente, Bateson diz que, numa situação sem saída, esta capacidade de quebrar um contexto fechado ou de abandoná-lo para construir um novo contexto, talvez não seja uma qualidade reservada somente aos anjos.

A esta capacidade de quebrar o bastão, de pôr em dúvida a verdade, de se perguntar pela razões de um problema e de suas soluções, a esta qualidade de não reagir apenas dentro do contexto proposto, a esta qualidade de quebrar a lógica do já estatuído, chamamos de aprendizagem expansiva.

3. O potencial da arte para um novo tipo de aprendizagem

Existe um campo do saber humano cujo valor é justamente a objetivação do expansivo. Um campo no qual a qualidade do expansivo está muito próxima e tem uma inesgotável riqueza: o campo da arte e das obras de arte. A arte materializa, torna visível a capacidade humana de ultrapassar limites fixados, de abandonar contextos estereotipados, de criar novos contextos. As obras de arte podem ser entendidas e analisadas como modelo desta capacidade.

Em "Psicologia da Arte" de Vigotski (1998), encontramos uma idéia que nos ajuda a concretizar a tese sobre o potencial peculiar da arte. Em sua perspectiva, a obra de arte oferece, significa um meio de abstração da realidade como espaço de construção da subjetividade. O afeto e as emoções, neste processo, são a base elementar.

Para Vigotski a verdade de uma obra de arte nunca está no seu conteúdo, mas sim na suas formas de representar. Uma obra de arte representa um tema, quer dizer, um "material" e ao mesmo tempo a maneira dessa representação. A forma ou o sistema das formas não são uma visualização ou ilustração de um material preestabelecido; as formas nunca se delineiam do material: ao contrário, as formas constroem um valor próprio em si mesmas. Através das formas, aparece alguma coisa que não está no material - mas só aparece quando nós relacionamos as formas com a realidade, isto é, quando nós as usamos e as aplicamos, construindo o conteúdo. As formas ou o sistema das formas orientam nossas emoções e afetos para uma realidade que a elas corresponde. Construindo essa relação, construímos o que é o conteúdo de uma obra de arte. Diante da obra de arte, não reagimos, mas expressamo-nos como sujeitos afetivos e emocionais. A arte é o modo de ser do pensamento emocional.

Na figura abaixo, da filosofia do Zen, o sistema de formas não representa algo que se olha como

algo que é externo ao espectador. O sistema de formas tematiza o próprio olhar e ao tematizá-lo obriga a uma expressão própria do que olha, que constrói com o sistema diferentes realidades, usando de formas distintas as inúmeras combinações que o sistema permite. A construção das 'realidades' não é conduzida por um processo apenas cognitivo, mas demanda o concurso da emoções e afetos de que nem sempre temos consciência e que levam a diferentes formas na seqüência de nossos muitos olhares para a mesma figura.



Figura 2: As meninas, Velasquez (1656), Madri, Museu do Prado

A genialidade do quadro ‘Las meninas’, de Velázquez, é apresentar uma imagem que não pode ser olhada como a representação pura e simples de uma cena, porque o modo de seu sistema de formas também obriga o observador a dialogar não com a cena em si, mas com as formas de construção de sua representação, para entender as diferentes funções que exercem na cena seus participantes e as suas formas de participação. Os inúmeros desdobramentos que o observador pode detectar, ao estabelecer diferentes sistemas de relações entre os elementos que compõem a obra, levam a diferentes compreensões segundo as relações tomadas como principais. Assim, um observador pode-se deter na reduplicação de Velásquez, o pintor, que se desdobra no nobre Velázquez, um funcionário da corte, que está na porta – retângulo branco – no fundo do quadro e cuja mão marca um conjunto outro de relações a partir das perspectivas que se podem traçar tomando a mão do nobre (ou a mão do pintor?) como ponto de partida ou de referência².

Vigotski caracteriza magnificamente esta expansão e transformação qualitativa, usando duas parábolas do Evangelho:

“Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão a contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento. Neste caso o milagre da arte lembraria o desolador milagre do Evangelho, em que cinco ou seis pães e uma dúzia de peixes alimentam mil pessoas, todas comem até saciar a fome e os ossos restantes são recolhidos em doze cestas. Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isto o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre?

Se um poema que trata da tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do autor, isto seria muito triste para a arte. O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquele mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima, daquilo que nelas está contido. Este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A Arte está para a vida como o vinho para a uva disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. Verifica-se, deste modo, que o sentimento é inicialmente individual e através da obra da arte *torna-se* social ou generaliza-se.” (1999a, pp 307 – 308)

Para Vigotski, uma obra de arte representa um meio com o qual conseguimos pensar nós mesmos e a nossa realidade numa qualidade nova. Em outras palavras, poderíamos dizer que o núcleo dessa qualidade está numa competência básica de cada homem; a sua competência metafórica, isto é, a sua capacidade de olhar algo como algo outro e novo. A arte representa, assim, a cristalização dessa competência.

Cada obra de arte é uma metáfora - um modelo concreto no qual a competência metafórica é *materializada*. A história da arte apresenta, neste sentido, a história da capacidade humana de ver algo como algo novo. Esta é uma capacidade fundamental e básica, num sentido antropológico, presente e viva em cada ser humano.

O enfoque de Vigotski não consiste em construir uma estética da produção nem da recepção. Não estão no centro de suas preocupações a vivência de uma obra de arte como identificação com o herói, ou como processo de expressão dos próprios sentimentos e emoções, nem os mecanismos psicológicos de produção e formação artística:

“Não concluímos partindo da arte para a psicologia do autor ou dos seus leitores, pois

² Embora outras interpretações possam ser feitas, uma análise desta obra foi realizada por Foucault em ‘As palavras e as Coisas’ (1981).

sabemos que *não se pode fazê-los com base na interpretação dos signos*. Tentamos estudar a psicologia pura e impessoal da arte sem relacioná-la com o autor e o leitor, pesquisando apenas a forma e o material da arte” (1999a, 3)

É por isso que, para ele, a obra de arte torna-se um meio único e peculiar de uma abstração da realidade como construção de um espaço para a subjetividade e seu desenvolvimento. Os afetos e as emoções são a base de partida. Vigotski concretiza a qualidade deste meio mostrando as contradições básicas e seus mecanismos dentro de uma obra de arte.

No fundo, Hamlet representa uma figura totalmente impossível e irreal. “ Se o conteúdo da tragédia , o seu matéria narra que Hamlet mata o rei, e quando mata não o faz de maneira nenhuma por vingança.” (1999a, 237), o que se mostra é a aflicção do herói fabulada na forma da falta de vontade: „A aflicção de Hamlet, que explica sua inércia, a imobilização de sua vontade, não é causa fundamental, *originária*, mas derivada, e provém de seu isolamento do mundo, que, por sua vez, tem em Hamlet o sentido e um caráter d’alma peculiar (...). Hamlet é místico – isso determina não só seu estado d’ alma ni limiar de uma dupla existência, de dois mundos, mas também sua vontade em todas as manifestações negativas e positivas, na ação e na inércia“. (Vygotski 1999b, pp. 94-95)

Existe uma contradição: por um lado entre o material, o conteúdo, que trata do dever de um filho de vingar o seu pai; por outro lado a construção e formação artística, o ‘sujet’ (Hamlet não mata o rei). Na sua interpretação da “psicologia de arte” Jeanette Friederich mostra precisamente como esta contradição funciona. Ela cria um espaço não-estruturado nem interpretado ou esclarecido, um espaço sem emoções, como ponto de referências para a imaginação provocando imagens, representações ideais, emoções e afetos que preenchem este espaço (Friederich 1994, 60).

Através das suas contradições, a obra de arte é um meio, que não produz imediatamente emoções ou afetos, mas que cria possibilidades para que os indivíduos construam nas atividades da sua fantasia as próprias emoções ou afetos. Assim, para Vigotski “ As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, resolvem-se principalmente em imagens da fantasia.” (1998, 267)

A obra de arte é uma causa e ocasião para as reações emocionais e afetivas de um indivíduo? A resposta a esta pergunta se encontra numa ruptura revolucionária, que Vigotski realiza com a concepção tradicional da correspondência harmônica e adequada entre forma e conteúdo, substituindo o termo tradicional do *conteúdo* pelo termo *material*:

“Tudo o que um artista encontra pronto, palavras, sons, fábulas correntes, imagens comuns, etc., figuras ou pessoas etc. – tudo isso constitui o material da obra de arte, incluindo-se as idéias contidas na obra” (1998, 60).

O conteúdo, devemos buscá-lo num outro lugar. Isto fica claro pela transformação do conceito da forma, quer dizer, da construção artística segundo Vigotski. A obra de arte representa algo (o material) e ao mesmo tempo a forma, o modo, a modalidade desta representação (‘sujet’ ou forma artística). A forma não é uma ilustração ou visualização de um material primário prefixado; a forma não se deriva deste material, mas tem o seu próprio valor.

Mediante a forma se constrói algo novo; a forma torna este algo claro e distinto do anterior, que não estava presente no material – mas isso acontece só quando nós estamos relacionando a forma com a realidade, quando nós usamos a forma, quando nós aplicamos a forma construindo um conteúdo que sempre é *o nosso conteúdo*.

A forma nos orienta a nós mesmos, aos nossos afetos e às nossas emoções em direção a uma realidade que corresponde com tudo isso. Realizando esta trama, *nós* construímos o conteúdo como significado. Nós não reagimos face a uma obra de arte, nós expressamos a nós mesmos como indivíduos emocionais e afetivos. A arte é, assim, um trabalho do pensar, um trabalho peculiar, um pensamento emocional e afetivo (idem, 1999a, 56).

Vigotski (idem) fala da “emoção da forma”(forma-emoção) de uma obra de arte (1999a, 44) que por sua qualidade de pensar é, sempre, uma generalização. Para o autor, generalização nunca significa algo formal ou objetivo. Generalização tem sempre uma qualidade social, resulta da relação

fundamental entre “generalização e comunicação”, um sistema que tem aplicação quase ilimitada para compreender os problemas do pensamento e da linguagem (2001, 12).

Vigotski apresenta, assim, uma perspectiva segundo a qual uma obra de arte é um meio particular, um meio que abre, mediante suas contradições, um espaço fictício, onde o artista e o leitor se tornam cúmplices na produção dos sentidos da obra. Através dos mecanismos da forma-emoção, esta obra universal é um meio social para um diálogo no qual o leitor pode pensar numa perspectiva nova a sua realidade e a si mesmo.

4. A competência metafórica e a obra de arte como metáfora

O que é uma competência metafórica? O núcleo desta competência encontra-se na capacidade de representar algo num nível simbólico. Este nível simbólico se encontra nas crianças já na idade de dois anos. Este nível simbólico ou este pensamento simbólico se desenvolve. Podemos encontra-los nos seguintes episódios exemplares:

(1) Lúcia, com dois anos e cinco meses, prepara um banho para uma outra criança, Jaqueline, sua irmã: “Um talo de erva faz às vezes de termômetro de água, a banheira é uma caixa e a água conserva-se em estado de afirmação verbal. Em seguida Lúcia mergulha o termômetro no banho, acha que a água está quente demais, aguarda uns instantes e volta a meter o talo de erva na caixa. “*Agora está bem, mas que sorte*”. Aproxima-se então de Jaqueline (na realidade) e faz de conta que lhe tira o avental, o vestido, a camisa, fazendo os gestos mas sem tocar na roupa da irmã”(Piaget 1990).

(2) Num passeio junto com o seu pai, David, mais ou menos 6 anos, encontra por acaso, no lixo ao lado da rua, um pedaço de folha-de-flandres. Ele pega este pedaço com suas mãos, dizendo: “*Olha pai, dois cachorros*”. E depois David dobra este pedaço de folha formando um único cachorro³.

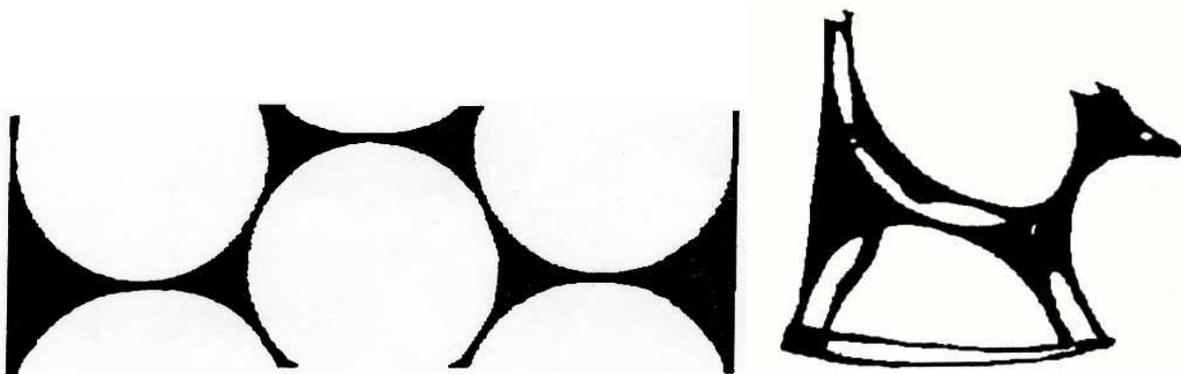


Figura 3: em: Otte, M. (1993)

Neste pequeno evento pode-se diferenciar quatro passos que descrevem um *ciclo dinâmico da representação simbólica* em que se delineia o núcleo de um pensamento metafórico:

- (a) uso operativo e rígido de um objeto: David encontra pedaços de folha-de-flandres. Este encontro foi um encontro casual, e mostra, não por sua casualidade, a importância de um material concreto com o qual a atividade da criança se processa;
- (b) pensamento aberto (ou para usar já uma metáfora, pensamento selvagem) – a interação metafórica: o pedaço de folha-de-flandres não é só um objeto concreto, mas dois cachorros que estão um frente ao outro, com as bocas encostadas uma na outra;

³ Este episódio ocorre com o filho David, e praticamente repete o exemplo de Hans Freudental, utilizando outros materiais. Na análise deste episódio retomamos, em parte, os tópicos apontados por Michael Otte (1993, 235).

(c) o significado "cachorro" é usado de novo literalmente e rigidamente, com a consequência de ações concretas e determinados pelos objetivos, quer dizer um cachorro deve ser entendido e compreendido literalmente. Um cachorro deve ter quatro pernas. Para conseguir isso com a folha de flandres, será necessário um tratamento literal da matéria disponível, na qual o cachorro existe;

(d) o objeto pode agora ficar em pé e se vê como 'o cachorro', com quatro pés e da cabeça ao rabo.

Neste exemplo, os passos (b) e (d) têm como base a analogia e por isso demandam um nível bastante alto de consciência. Neles se pode ver uma forma (*Gestalt*) que abre a porta para o passo operacional, quer dizer, o passo do sentido literal de 'cachorro'. Os passos (a) e (c) têm uma outra qualidade, quase oposta: têm a ver com a assim chamada "*aha-erlebnis*", que provém do mar de inconsciência mas oferece a possibilidade de agir e de fazer. Obviamente as operações concretas estão numa relação intensa com o pensamento metafórico ou selvagem, uma possibilidade de pensamento que não preexistia neste caso de David.

(3) Os próximos dois exemplos são extraídos da arte moderna: o "touro" e a "cabra" de Picasso. São exemplos de pensamento metafórico de um artista.

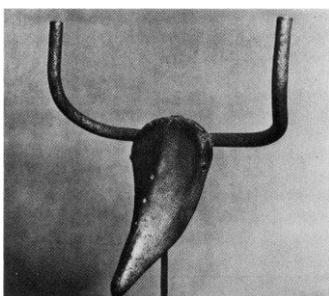


Figura 4: Cabeça de Touro, Pablo Picasso.

Nesta obra o artista apresenta uma montagem de dois pedaços de uma bicicleta encontrados no lixo: um guidão e um selim. Com sua montagem presenteia-nos com a cabeça de um touro. Aqui se vê bem claro a estrutura de uma metáfora. A metáfora diz: *isso é isto e ao mesmo isto não é isso*⁴. Nós, como observadores, devemos elaborar a metáfora como resposta à pergunta do porquê o artista colocou duas peças de uma bicicleta desta numa maneira e não de outra forma qualquer. Qual é o resultado desse conjunto de dois pedaços que formam a cabeça de um touro? Cada um de nós pode ver aqui algo diferente: o símbolo da grandeza de Espanha, do caráter de uma mentalidade peculiar de um povo inteiro; a representação de um mito; a construção possível de representações com formas de elementos do cotidiano, desde que lidos com pensamento aberto; a informação de que as formas do mundo da cultura extraem da natureza os seus modelos; a qualidade animal dos seres humanos, com todas as conotações favoráveis deste conceito clássico, efetivamente rico, inesgotável e cheio de possibilidades e ao mesmo tempo cheio de contradições.

Este exemplo artístico de representação se diferencia qualitativamente das representações no jogo simbólico de Lúcia e Jaqueline, do pensamento simbólico de David e seus cachorros na folha de flandres. A qualidade peculiar e diferente da representação metafórica em uma obra de arte reside na utilização da forma, ou melhor, do sistema de formas, de modo bem diverso das outras maneiras de representação. Uma obra de arte apresenta o seu objeto, o seu "tema", e ao mesmo acentua a maneira desta representação em que ela o apresenta. A representação em si mesma é apresentada. Esta é uma das mais incríveis façanhas da forma da obra de arte: não alternar-se com uma superficial equiparação e correspondência de forma e conteúdo, mas antes articular, nesta façanha,

⁴ Quando tratamos diretamente da metáfora, demonstramos a forma de funcionamento da metáfora utilizando o exemplo "A noite é uma coberta de seda azul", no qual a expressão 'coberta de seda azul' organiza uma perspectiva de olhar a noite, uma perspectiva que é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva: a seda representa em nossa cultura riqueza, mistério, erotismo, e estes conceitos por sua vez invocam experiências, fantasias e imagens individuais.

uma sutil relação consigo mesma. As obras de arte são representação de algo e simultaneamente representações de si mesmas.

Retomando a “Retórica” de Aristóteles (1946), encontramos este aspecto importante da metáfora: sua exigência da atividade e criatividade do observador. Segundo Aristóteles a metáfora é uma forma de silogismo, no qual o termo médio deve ser encontrado, desenvolvido e construído pelo ouvinte e/ou observador. Isto exige o máximo da atividade mental: Se *A* é metaforicamente *B*, então deve existir um termo médio *T* que pode fazer a ligação: *A* é referente a *T* e é nisso que *B* é referente a *A* (Danto 1984). No “touro” de Picasso este *T* representa, claramente, com plenitude e riqueza de conotação, um mito que tem a ver com a cultura e história do povo espanhol: a montagem não representa qualquer animal, mas um animal específico. Por isso a evidência e a unicidade são aqui certamente também sintoma de um retrato cheio de efeitos retóricos e políticos.

(4) Sobre a “cabra” de Picasso, V. C. Aldrich no seu artigo “Metáfora visual” indica que nesta e noutras obras de arte, as composições são feitas por parte de coisas que mantêm sua identidade e qualidade singular e própria mas, ao mesmo tempo, juntas criam outros significados.

“A metáfora recebe uma dupla direção quando por exemplo em vez de gesso para formar o peito de uma cabra, coloco um cesto de vime no lugar das costelas. Então é isto um cesto de vime que se deve ver como o peito (to be seen as), e ao contrário também se pode ver, quando se olha toda a forma da cabra, suas costelas como um cesto de vime - ou seja uma metáfora composta com dupla direção de visão. Se as costelas fossem feitas de gesso, iria o olhar somente para uma direção. Poderia ver-se somente gesso modelado como o peito de uma cabra” (1983, 144 p.s.).



Figura 5: A Cabra, Pablo Picasso. .

Eis o comentário de Picasso: “*Eu volto o caminho da cesta para o peito: da metáfora para a realidade. Eu faço a realidade visível, porque eu uso a metáfora*” (Gilot/Lake 1965, 306). O momento icônico da metáfora é alicerce para a analogia, para a semelhança, que a metáfora usa para

provocar a diferença. A tensão entre imagem e conceito torna-se produtiva no desenvolvimento do novo, de uma nova dimensão do sentido.

Uma metáfora não pode ser confundida com uma imagem acabada e estática. Ela organiza o ver como uma atividade que cria uma referência peculiar com o mundo. A metáfora não é, portanto, algo pronto, não se explica imediatamente pela sensação, vivência ou empatia. Ela exige uma atividade bem específica: compreender uma obra de arte implica em compreender a sua metáfora. O lugar da metáfora não se encontra no “tema” representado, mas na própria representação. Esta constitui o essencial para o processo de compreensão. Primeiramente cada obra de arte é forma e precisa de ser compreendida como sistema de formas de representação. Cada obra de arte está situada no contexto da história das formas e, em vista deste contexto, apresenta uma resposta a questões e problemas já postos anteriormente por outras obras de arte.

Nas suas dimensões mais substanciais, o processo metafórico é um ato imaginativo. Ele realiza num nível imaginário uma semelhança que leva e preserva a diferença no nível dos significados. O momento icônico não perde de forma alguma sua qualidade estética e sensual, nem sua autonomia material e formal. Neste processo de comparação com o “receptor de imagem”, o elemento T na formulação de Aristóteles, estas qualidades são preservadas. Os exemplos de Picasso, na sua técnica genial de esculturas-colagens, nos mostram que esta dupla direção da metáfora enriquece o olhar de cada uma destas direções. Picasso entendia, sobretudo suas esculturas, como metáforas plásticas. Em vez de acabar suas obras com materiais mais tradicionais, ele usava, na maioria das vezes, sucata, como cestas velhas, vasos, peças de bicicletas, etc.

5. Etapas de vanguarda da arte moderna

Por caminhos extremamente dolorosos, hoje sabemos que uma sociedade que não reflete sobre si mesma, que não questiona a si mesma, poderá terminar em catástrofe ou acabar produzindo o horror⁵. Mas como uma sociedade inteira consegue refletir sobre si mesma? Como ela consegue construir a distância necessária para a autocrítica? De que forma ela pode colocar-se frente a frente com sua própria realidade? Para tanto, são necessários meios de distanciamento. Meios de representação são, por exemplo, obras-formas de arte. Na perspectiva de Vigotski, estas formas contêm uma chave particular. E talvez nos possibilitem um compreendermo-nos a nós mesmos. Com o concurso destas formas podemos concretizar esta distância necessária e produzir para nós próprios um olhar estrangeiro com que abrimos um diálogo com o futuro, ultrapassando a mera reprodução positivista do passado.

O artista contemporâneo conhece as dificuldades desse compreender e desse olhar novos. Ele sempre precisa, para a sua arte, de novas relações entre sujeito e objeto, entre distância e proximidade, entre conhecimento e sentimento, entre conceitos e emoções - extremos de tal complexidade que nós só podemos entender quando nos desarmamos dos nossos valores morais, e vemo-los como possibilidades.

Apresentaremos muito rapidamente possíveis etapas da arte moderna, personificando-as nos trabalhos de Cézanne, Duchamp e Beuys⁶. Elas elucidam a nossa proposta de que a arte representa uma síntese do conhecimento da nossa realidade e ao mesmo tempo um meio de relacionarmos-nos conosco mesmos e desenvolver a nossa própria subjetividade.

⁵ Podemos ficar apenas no Século XX para recuperar na história e na nossa memória estes caminhos da dor: Primeira Guerra Mundial; Segunda Guerra Mundial; os horrores dos campos de concentração e das ditaduras que sombrearam o mapa do mundo.

⁶ Estas escolhas e divisões foram apontadas por professoras e professores, em projeto de formação e pesquisa que tinha por objetivo a formulação teórica de um currículo em educação artística, que tivesse sobretudo aspectos práticos, com exercícios, tarefas e experimentos em arte.

Paul Cézanne

O desenvolvimento da fotografia no século XIX representou uma revolução para as artes visuais, que ficaram liberadas da tarefa de reproduzir e transmitir as imagens da cultura presente às gerações futuras. As imagens tecnicamente reproduzíveis produzem um olhar linear, um ver que se limita a duas dimensões. Mas o olhar humano é muito mais rico e problemático, e sobretudo muito menos tranqüilizante do que uma fotografia. O olhar humano é sempre um olhar de uma realidade complexa, não-linear. É um ver que sempre contém aproximações. Nunca deixa, se olhar livre, de perguntar, comparar, recordar, propor, substituir, retificar, etc. A visão humana não é, de maneira nenhuma, um reflexo da realidade; a visão humano nos remete ao problema da construção de uma realidade. Exatamente este é o problema principal que Paul Cézanne focaliza em suas obras.

Paul Cézanne trabalhava na inseparabilidade entre o lado objetivo e subjetivo do olhar, na inseparabilidade entre o que se vê e o que acontecerá. Este olhar nunca pode ser um ver passivo, porque é fundamentalmente construção. Como Shakespeare cria um Hamlet “impossível”, assim produz Cézanne imagens “impossíveis”; como o olhar humano, estas imagens contêm ao mesmo tempo inúmeras perspectivas subjetivas e objetivas. Isto implica muito mais que um problema formal e estético; é um problema existencial e filosófico que se relaciona diretamente com a produção cultural do saber e por isso com o desenvolvimento social e histórico da Humanidade.

Quase todos os estudos sobre Paul Cézanne afirmam que ele era um gênio. Pode-se concordar com esta afirmação quando se admite que ele conseguiu quebrar e romper com todos os modelos estereotípicos canonizados de ver, modelos que se constituem e se estabelecem em todas culturas. Paul Cézanne foi possível na sua época porque ele mesmo era uma “expressão” de uma sociedade em permanente alteração. Suas propostas foram aceitas porque a sociedade precisava delas.

Baseando-se em Cézanne, as artes plásticas passam a mostrar, em todas as suas diferentes tendências, a possibilidade, de forma totalmente distinta e radical, de ser abstrato, de abstrair a realidade. É esta forma que contém, do ponto de vista segundo Vigotski, um espaço para a “generalização”, para uma síntese do conhecimento da realidade e ao mesmo tempo para a reflexão sobre a própria subjetividade.

Os caminhos que Paul Cézanne trilhou se tornaram rapidamente clichês e fórmulas fixas em tendências posteriores da arte (cubismo, surrealismo, construtivismo), sobretudo quando trabalham só e exclusivamente problemas formais e técnicos. Isto porque ao *formalizarem a forma*, tomam a forma como *material* e esquecem, ao mesmo tempo, que a obra de arte opera com o material para ser um modo, uma modalidade de representação deste material.

Marcel Duchamp

Sua obra representa uma resposta à situação de crise a que se chegou pela reprodução de fórmulas e clichês. Duchamp confronta-se com uma sociedade que se encontra em uma situação particular: a sociedade industrial se solidificara, um regime de produção capitalista que, pela primeira vez, forma as estruturas de uma sociedade de consumo com seus mecanismos de “double-bind”. Esta sociedade passou pela Primeira Guerra Mundial, e confronta-se com a Revolução de Outubro e a tentativa desta de desenvolver uma nova sociedade e um novo ser humano; sem dúvida a experiência russa traz novos sentidos aos antagônicos movimentos sociais e intelectuais com os quais a sociedade industrial e de consumo teve que defrontar-se⁷.

Essa época de mudanças sociais nunca vistas antes na história da humanidade, força a arte a repensar minuciosamente o seu papel. Como poderia a arte tematizar tal mundo de contradições? Como construir uma arte que nos seus desdobramentos inviabilizasse sua própria reprodução em estereótipos e clichês formais?

A obra de Duchamp ironiza, quebra contextos estereotipados e fechados, ridiculariza-os, reflete e reage a problemas da sociedade capitalista e suas formas de consumo, com o seu fetiche de um

⁷ Sobre este período, ver a síntese de Hobesbawm, 1996.

conhecimento científico objetivo como base sólida de sua própria sustentação. Como os movimentos sociais antagônicos, também o fazer científico acaba mostrando que não há uma e somente uma verdade. Caos e despedaçamento das falsas seguranças, das falsas imagens e apelos, das mentiras harmonicamente bem concertadas. A indiferença de Marcel Duchamp frente aos acontecimentos sociais e políticos representa, para ele, a única forma de não ser de nenhuma maneira formalizado, esquematizado, rotinizado ou reduzido a qualquer ‘-ismo’ como futurismo, cubismo, dadaísmo etc.

Em seu neologismo, operando uma analogia, com base no termo anarquista Duchamp se nomeia-se “an-artista” (o elemento *an* remete também às formas de negação) e compreende seus trabalhos como uma revolta contra os mecanismos e estruturas de poder do mercado da arte, contra a sacralização e mistificação do artista e da sua obra de arte, modos de objetivá-los e torná-los mercadoria.

Marcel Duchamp volta às perguntas decisivas de Paul Cézanne e transforma-as num problema de representação *compreensiva* desta realidade na e através da arte, de uma representação com múltiplas possibilidades de interpretações de modo que em uma única obra ambas, representação e interpretação, possam ter um diálogo uma com a outra.

As obras de Duchamp mostram um mundo de imagens que coloca perguntas, imagens e perguntas que convém consultar. Seus múltiplos revelam as dimensões metafóricas das palavras, dos termos, dos objetos, das relações entre palavras e objetos e dos objetos entre si, e sobretudo das nossas relações com os objetos e com as palavras. A metafórica estrutura básica de sua obra não é mais submetida ao significado rigidamente hierárquico de uma cultura. Seus trabalhos tornam-se, de uma maneira intensiva, meios com que a realidade, as relações entre seus fenômenos e processos podem ser entendidos de uma nova forma. Duchamp provoca curiosidade e evoca a competência metafórica do observador, ao tematizar toda obra como metáfora, como algo tratado e visto como algo outro sobre o qual é necessário perguntar.

Joseph Beuys

Beuys, que já encontramos no episódio com que iniciamos este texto, expande dramaticamente a proposta de Marcel Duchamp em mais uma dimensão social e muito freqüentemente em mais uma atividade social. Seus trabalhos são conscientemente colocados (apresentados) no espaço público (na opinião pública) como ponto de referência social. Seus trabalhos são, para nós, sobretudo perguntas. Com que se aparenta uma sociedade que se baseia em processos sociais como processos criativos? Como podem-se tematizar pessoas de uma sociedade de massas como sujeitos sociais e assim vencer os limites de gênero, raça, e classe econômica? Como podem as pessoas construir sua realidade social com sua subjetividade?

Em Beuys, a hipótese principal é que toda a pessoa é um artista. Isto significa que todos têm capacidade de compreender a arte e de se apropriar de seu saber e das formas do saber da arte de sua cultura. Em outras palavras, a arte nos faz criativos; a nossa criação faz a arte. Somente assim as obras se tornam “alimentos” que possibilitam a qualquer pessoa fazer habitável o mundo, desenvolver o mundo em que vive, entender a realidade e projetar e ter um futuro.

6. Uma nova aprendizagem, a metáfora e a obra de arte

Os exemplos aqui apresentados, tanto aqueles que envolvem o desenvolvimento da capacidade metafórica, que sempre exige a saída do quadro preexistente para enxergar de fora o que se vê, quanto aqueles que materializam e immortalizam esta capacidade metafórica, as obras de arte, mostram-nos que os processos de compreensão são enriquecidos pela atividade criativa que exige tomar *A* como sendo *B*, e ao mesmo tempo *B* como não sendo *A*. Ao obrigar a este raciocínio, a metáfora se apresenta como um sistema de formas que exige duplo trânsito: pelos seus próprios temas e pela representação que ela própria é em seu sistema de formas. Na obra de arte, este

processo nos apresenta uma síntese do conhecimento sobre a nossa realidade e ao mesmo tempo um espelho, com o qual vemos nós mesmos, já que o raciocínio exige que formulemos o não formulado: o elemento aristotélico *T* no qual se encontra o terreno de sustentação da metáfora, que a própria obra de arte também é.

Neste sentido, podemos concluir que as obras de arte apresentam uma materialização do processo de uma aprendizagem expansiva, aquela que nos exigiu sairmos do quadro proposto para com quatro traços unirmos nove pontos sem levantar a mão. As obras de arte nos esclarecem que esse processo é, na sua essência, um processo complementar

- *tanto interno quanto externo*
- *tanto objetivo quanto subjetivo*
- *tanto individual quanto social.*

Karl Marx (2001) analisou, com base em sua concepção do feiticismo da mercadoria, as possibilidades universais de nossa sociedade de transformar as relações humanas em mercadorias, inclusive nosso tempo de vida e a nossa própria vida. Ao dinheiro cabe a função de totem secularizado da época moderna. Bateson (1991) analisa, com a sua concepção de "duplo vínculo", as contradições dessa sociedade e seus efeitos para os indivíduos. As mensagens da educação e da reprodução desta sociedade estão sempre a apontar para o valor capitalista – *ser sujeito nesta sociedade é ser produtor e consumidor de mercadorias* – e ao mesmo tempo apontam para valores transcendentais – *ser sujeito nesta sociedade é ser altruísta, cidadão generoso e participativo*.

Pensar as contradições do nosso cotidiano na perspectiva da arte poderia ser uma chave para conscientemente rever nossas relações. Esta perspectiva poderia ser sintetizada no seguinte princípio: liberar o pensamento que foi dominado durante séculos por fórmulas, clichês e estereótipos.

A arte moderna não é didática, não é pedagógica, não é técnica. Ela é um pensar – um pensar sobre isso tudo, inclusive o que ainda não foi explicitado. A arte busca também o que está por trás do até agora dito, para reencontrar o dizer. A arte moderna mostra algo que à primeira vista não é compreensível. E ela se torna totalmente incompreensível se nós, para entendê-la, usamos somente os outros e não a nós mesmos. Isto não quer dizer que a arte implica um individualismo sem fronteiras, ou um subjetivismo objetivado sem relações com a alteridade. O que importa é que o olhar, o pensar a arte moderna exige de cada um o retorno a si mesmo depois da contemplação estética. O novo compreender contém esta mudança qualitativa. O novo compreender implica compreender o futuro como uma projeção do presente e do passado em um tempo que ainda não foi vivido⁸.

Nós supomos que a estética do cotidiano seja o nível decisivo de mediação, sobre o qual podem se formar perspectivas e modelos de um novo tipo de aprendizagem. Mas também no nível da estética do cotidiano que simultaneamente se geram os bloqueios e impossibilidades de construção do novo porque naturaliza as relações e nele há que haver a presença do outro para ajudar a produzir o distanciamento capaz de fazer ver o novo no que se vê a todo o momento.

Este nível de uma estética do cotidiano dos alunos pode ser descrito dividindo-o em partes tão óbvias que podem surpreender: o caminho diário para a escola; os caminhos do seu lazer e suas outras ocupações; os diferentes “espaços de vida” com seus diferentes objetos; os diferentes orçamentos temporários com que organizamos nossas vidas. Em todos estes diferentes momentos, há para observar traçados e arquiteturas, roupas e modas, cortes de cabelo e enfeites, etc. E nestes cotidianos, há tipos de música que os jovens ouvem e as que não ouvem e suas razões para ouvir ou não ouvir, os programas de televisão que vêem, os livros que lêem e as revistas que folheiam. Há os rituais das amizades e das relações eróticas. Há as relações com os pais e outros familiares. Há os

⁸ A arte moderna representa para nós literalmente e não metaforicamente uma “zona de desenvolvimento proximal” no sentido de que ela nos oferece o espaço de formação de um novo modo de aprender. Na arte podemos encontrar a simultaneidade das duas dimensões do modelo de Vygotskij): o direcionamento para o futuro, através de interações sociais.

contatos com colegas. Enfim, há a totalidade das múltiplas condições e relações de vida.

Esta visão geral deve ser concretizada para nelas descobrir suas profundas contradições. Na estética do cotidiano os adolescentes realizam suas relações com si mesmo e com o mundo; ao mesmo tempo a estética do cotidiano é o fator central de uma homogeneização e de uma globalização da sociedade de consumo, em que se expressam todas as contradições das nossas sociedades. Obviamente a comparação entre diferentes cotidianos leva à descoberta das diferentes estéticas das culturas dos povos: o cotidiano do brasileiro se diferencia muito daquele do alemão⁹.

Envolver-se com esta realidade da estética do cotidiano implica atenção para o que se expressa e que não mais escutamos. Trazer o cotidiano para dentro da escola, para dentro da sala de aula é trazer a flexibilidade para os planejamentos, é deslocar o processo de ensino de um compromisso com o passado para assumir um compromisso com o futuro. Isto não se faz sem muitas dificuldades, até porque não temos a experiência histórica de uma escola com compromissos com o futuro. Normalmente nós professores não conseguimos sequer nos aproximarmos da cultura dos jovens, muito menos entendê-la. No entanto, as dificuldades de construir um tal ensino não justificam a negação de sua possibilidade. Se negamos esta estética do cotidiano, que existe tão presente em nossa realidade, como poderemos entrar em um diálogo com as experiências dos jovens e construir pontes entre uma cultura do passado, seus saberes acumulados e o futuro?

Como mostram as perspectivas de Vigotski, uma obra de arte não é somente um apelo visual aos sentidos que nos força a reviver emoções e sentimentos de um autor – não seria nada mais do que aquele milagre “melancólico” da multiplicação de pão e peixe, ou seja, o prato de todo o dia. Uma obra de arte não nos diz nada se não se trabalha com o conhecimento nela cristalizado, se não é usada simultaneamente como um meio para saber algo mais sobre nós mesmos.

Para concretizar estas perspectivas e associá-las à estética do cotidiano, vivida pelos jovens com os quais trabalhamos, em nosso projeto de ensino e pesquisa, tentamos construir as pontes entre arte e estética do cotidiano juntando com os adolescentes as metáforas lingüísticas vivas com as quais eles estruturam e organizam suas experiências. Eles traduzem então estas metáforas em todas as formas de representações possíveis: imagem visual, ações dramáticas, formas musicais. Tornar-se consciente da própria competência metafórica significa apropriar-se da capacidade “de ver algo como algo”. Cremos que este é um caminho para desmistificar a arte moderna, supondo que toda a obra de arte tem a estrutura básica de uma metáfora e nela é incorporada, de uma maneira muito excepcional, a competência metafórica. Metáforas e obras de arte não mudam o mundo, mas fazem-no mutável.

Assumindo esta concepção de arte, investindo no tipo de raciocínio a que ela obriga, pela criação de um território externo aos quadros fornecidos para solucionar problemas, e por isso mesmo não repetindo as soluções já dadas, estaremos sempre *literalmente* numa “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, estaremos sempre na construção de um novo. É a este modo de compreender o aprender, denominamos de “aprendizagem expansiva”¹⁰.

Expressamos nossa profunda convicção de que as artes trazem dentro de si um potencial enorme para a construção de um sujeito capaz de reconhecer na criação artística uma síntese de sua realidade e uma transgressão ao estabelecido como forma de recriá-lo e recriar-se.

⁹ Embora os mecanismos da sociedade de consumo se tornem cada vez mais globais, uma das explorações que realizam estes mecanismos é o da diferença: há que ser diferente para poder estar entre iguais. Assim, notam-se consideráveis diferenças: o próprio corpo tem um significado (função) como meio de expressão, representação e movimento muito diferente para um jovem brasileiro e para os jovens siegerlandeses da Gesamtschule. Em pesquisa sobre o uso da internet por jovens adolescentes brasileiros e alemães, estas diferenças mostraram com clareza as relações diferentes dos grupos com os correspondentes objetos da cultura adolescente atual (Veja Fichtner 2000 - 2001).

¹⁰ Veja a concepção de “aprendizagem expansiva” (Engeström 1987); mas focalizando sua expansão não na formação de novas atividades, mas mais na construção e formação de novas relações sociais do aprendiz consigo mesmo e com a sua realidade.

Bibliografia

- Aldrich, V. (1983). "Visual Metaphor". Em: *Journal of Aesthetic Education*. no.2, 73-86.
- Aristotle (1946). "Rhetorica". Ed. by W. D. Ross. *The Works of Aristotle*. Vol.11 XI. Oxford.
- Bateson, G. (1991). *Passos hacia una Ecologia de la Mente (Steps to an ecology of mind 1972)*. Buenos Aires: Planeta-Carlos Lohlé.
- Friedrich, J. (1994). *Sprache und Affekt. Vygotskij und Volosinov als Theoretiker der Sprachformen*. Em: *Der Deutschunterricht*. Jg. 46 , H. 4, 56 - 81.
- Foucault, M. (1981). *As Palavras e as Coisas As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Larrosa, J. (1998). *Agamenon e seu porqueiro. Notas sobre a producao, a dissulocao e o uso da realidade nos aparatos pedagogicos e nos meios de comunicacao »*. in : Larossa, J. *Pedagogia profana. Dancas, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre : Contra Bando.
- Marx, K. (2001). *Elementos fundamentales para la Crítica de la Economía política (Grundrisse) 1857-1858*. Buenos Aires: siglo XXI editores argentina.
- Otte, M. (1993). *O Formal, o Social e o Subjetivo. Uma Introdução à Filosofia e à Didática da Matemática*. São Paulo: Editora UNESP.
- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança. Imitação, Jogo e sonho, Imagem e Representação*. 1990, Rio de Janeiro: LTC.
- Vygotski: L.S. (1999a). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L.S. (1999b). *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski (Vygotskij), L.S. (2001) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martin Fontes.
- Vygotski, L.S. (2001a). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Figuras:

- Figura 1: Amauri Lobo
- Figura 2: Velazquez Las Meninas. Madrid Prado
- Figura 3: David . Em: Otte, M. (1991). *O Formal, o Social e o Subjetivo*. São Paulo: Editora UNESP
- Figura 4: Cabeça de Touro – Pablo Ricasso – Fonte:
<http://www.arraialdascotes.com.br/CentroEstud/marcenaria.html>
- Figura 5: A Cabra – Pablo Picasso – Fonte:
http://morgenpost.berlin1.de/specials/moma/moma_7.php