

# Expressão de menino: a arte como atividade mediadora do processo de construção da consciência, na prática educativa com adolescentes em privação de liberdade

Paulo Duarte Paes

Professor de artes, educador do movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e mestrando em educação pela UFMS.

## 1. A consciência e a formação da personalidade

Para que se conheça o papel da arte como atividade mediadora no processo de construção da consciência, antes de mais nada é preciso definir consciência e atividade humana, considerando esses conceitos numa perspectiva sócio-histórica.

Entenda-se consciência não como um ato isolado que acontece na mente humana, mas como “um produto social”. Também é importante salientar que o fato de ser um produto social, não significa que o homem tenha que ser passivo diante da realidade, muito pelo contrário, é somente através da ação humana no meio e entre os outros homens, que se dá a construção da sua consciência. Para Marx, a consciência está diretamente relacionada ao que se dominou de essência do homem:

... Essa soma de forças de produção, de capitais, de formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo a cada geração en-

controu como algo dado, é o fundamento real daquilo que os filósofos representam como “substância ou essência do homem” (MARX & ENGELS, 1982).

À medida que o homem consegue distinguir a imagem da realidade à sua volta do seu mundo interior, ele já não está mais na esfera do reflexo condicionado, passa a um estado de consciência, de uma forma específica que um animal jamais conseguiria desenvolver. O fato de que ele toma consciência do meio e dos outros à sua volta, não significa que o homem é um ser passivo diante da realidade, mas essa realidade é preponderante na formação específica de sua consciência. O homem é um ser histórico que muda e reconstrói a realidade, melhorando as condições ambientais para o seu convívio, no decorrer do tempo. Esta ação sobre o meio é o que produz a consciência humana. Ao transformar o meio, o homem transforma a si mesmo e constrói sua consciência. Ao

construí-la, na atividade transformadora da realidade material, o homem é impregnado por esta mesma realidade, formando sua consciência a partir de sua ação nesta.

Quando o homem deixou de ser passivo diante da natureza e começou a transformá-la, buscando conforto, ele adquiriu consciência, deixando de ser um animal como os outros. Esta “atividade humana” é a condição para o aparecimento da consciência.

Uma forma de pensamento materialista-mecanicista, na psicologia, defende que o homem é o resultado passivo das forças do meio, como se ele fosse um ser plenamente moldável pelo meio exterior. Outra linha de pensamento idealista, (que é preponderante no pensamento psicológico contemporâneo), defende que é a consciência humana determinante da realidade material, como se, de sua consciência, emanasse toda a realidade exterior, e o homem não fosse também um produto sócio-histórico. Nem um nem outro estão corretos, pois é, justamente, a ação de um sobre o outro, ou a sua inter-relação ativa, que produz a consciência humana. A esse respeito comenta Letoniev:

É na atividade que a transição ou translação do objeto refletido na imagem subjetiva, no ideal, tem lugar, ao mesmo tempo é também na atividade que a transição do ideal para os resultados objetivos da atividade, para os seus produtos, para o material, é alcançada. Olhando neste ângulo a atividade é um processo de transito entre pólos opostos, sujeito e objeto (LETONIEV, 1978).

É justamente esta atividade externa que descortina o círculo dos processos men-

tais internos, abrindo-o para o mundo objetivo. A atividade humana não é um ato isolado, muito pelo contrario, é uma ação contextualizada no amplo espaço das relações sociais e historicamente construídas. Estas relações atingiram um alto grau de complexidade, tendo em vista a divisão do trabalho e o acúmulo das forças de produção, passando a ser a principal influencia na formação da consciência humana.

Para que se compreenda o processo de formação da consciência, é necessário considerar, prioritariamente, a complexidade sócio-histórica do contexto onde se situa o sujeito. Para que se compreenda a gênese da personalidade, no caso em estudo a personalidade dos adolescentes que cometeram ato infracional e foram privados de sua liberdade, é preciso compreender seu “contexto” cultural específico e situá-lo no aspecto mais amplo da realidade sócio-cultural.

Com a divisão do trabalho, a atividade humana distancia a relação entre o fim e o motivo de sua ação. Um trabalhador executa uma atividade cujo fim é um benefício social, porém o motivo que estimula este indivíduo para sua ação é o salário. Além deste fator complicador, temos um outro que é a alienação do trabalhador com relação às complexas etapas de execução por que passa uma determinada mercadoria, e do próprio conjunto das forças de produção que formam o sistema político social de cada época. Este trabalhador, simplesmente, vive numa sociedade sem conhecer seus mecanismos de funcionamento, deixando de ser sujeito e passando a ser um mero objeto, de forças que desconhece. Quem fala sobre isso é Adolfo Vazquez:

...Aqui o fetiche das mercadorias, conotam um valor e características nas mercadorias que eles não têm objetivamente. Viram um resultado de uma relação social, passando a ter um valor de mercado, incompatível com suas qualidades físicas concretas. Assim como a mercadoria se “aliena” de seu valor real, também os trabalhadores – vistos pelo capitalismo como uma mercadoria – na obtêm com sua força de trabalho o relativo ao valor de sua produção (VASQUEZ, 1977).

Já para outro autor, S. L. Rubinstein, os motivos e objetivos finais na atividade comum de um trabalhador pode abarcar, numa personalidade em formação, toda a sua vida consciente, ou seja, influenciar de maneira generalizada toda sua vida pessoal. Outro ponto evidenciado por Rubinstein é que, quanto maior for a abrangência da consciência do trabalhador, com relação a unidade entre a atividade em si e os objetivos mais amplos da mesma, melhor será o desempenho de sua função. O desempenho piora quando o trabalhador fica amarrado a um objetivo parcial, sem compreender a relação orgânica do seu produto com as demais relações de produção a que está ligado. Para ele, deve-se buscar uma “valoração positiva”, ambicionando-se uma unidade entre a atividade e seu objetivo mais amplo, não apenas no sentido de que melhore a produção, mas buscando a ampliação da consciência e a satisfação pessoal.

No caso dos adolescentes, o trabalho é substituído pela preparação para viver socialmente e pelo jogo. Os meninos em privação de liberdade não tiveram acesso a atividades educativas e sistematiza-

da, queimando etapas em sua formação, tanto na convivência familiar quanto na social e na escolar. A eles foi negada a possibilidade de compreenderem as características mais elementares do funcionamento social. O conhecimento, historicamente acumulado pela cultura humana, é algo estranho à suas vidas, de uma forma mais radical do que da grande massa de trabalhadores comuns ao sistema. O processo de alienação que estes adolescentes sofrem é muito mais “violento” do que o que sofre a maioria trabalhadora, mesmo sendo ambos da mesma classe.

O “jogo” é outro fator fundamental no processo de construção da consciência, principalmente entre as crianças. Mais do que um passa-tempo, o jogo é um “treinamento” lúdico da globalidade das funções vitais motoras, afetivas e cognitivas. Quem não passar por este tipo de “formação”, terá dificuldades de adaptação na vida adulta, e isso é o que ocorreu, de uma forma radical, com estes adolescentes. Desde a mais tenra idade eles tiveram que “trabalhar” para conseguir sobreviver, sem tempo disponível para jogar ou estudar, não passando por nenhuma forma de preparação para o futuro.

O próprio meio sócio-histórico privou-os desta formação fundamental para o exercício da cidadania, e depois os puniu. Como resultado na formação de suas personalidades estes adolescentes evitaram lembrar seu passado e planejar o futuro, como se eles vivessem apenas o “aqui e agora”, ficando incapacitados para se compreenderem num processo de evolução dos tempos. A ausência desta capacidade torna-os incapazes para o exercício do trabalho.

As crianças e adolescentes, em situação de risco social, quase não têm tempo para jogar e, quando o fazem, geralmente reproduzem a violência de seu meio, num exercício para o isolamento e não para o trabalho, provocando um vazio que se manifestará mais tarde, como a capacidade de sobreviver marginalizado pela comunidade à sua volta. Rubinstein estudou, profundamente, a importância do jogo na formação da consciência humana:

...O jogo do ser humano é um produto da atividade, na qual o homem transforma a realidade e modifica o mundo. A natureza do jogo assenta na capacidade de transformar a realidade, reproduzindo-<sup>a</sup> esta capacidade geral humana, que se manifesta primeiramente também na necessidade da criança de atuar sobre o mundo, ou de influir nele (RUBINSTEIN, 1972).

A realidade social contemporânea chegou a um tal ponto de sofisticação, nas relações de produção, que quem não tem “capital” ou força de trabalho, absolutamente não tem meios de sobrevivência. Tanto o capital como força de trabalho, necessitam de instrumentos complexos de produção e de relação humana. Estas crianças, simplesmente, não foram preparadas para o processo sócio-produtivo.

Outra condição da população e da atividade humana que se desenvolveu, juntamente com os instrumentos de trabalho e as relações sociais, é a linguagem. Esta, também, é fundamental no processo de construção da consciência, à medida que possibilita a relação entre os homens, bem como a utilização de signos, definindo e memorizando cada material, relação ou sensação. A linguagem é responsável pelo

registro do acúmulo da cultura, possibilitando o estudo e a “consciência”, dos conhecimentos adquiridos na história da humanidade, pelas gerações contemporâneas.

Para Vygotsky, um grande estudioso da linguagem no comportamento humano, a linguagem existe, primordialmente, porque possui um significado. É através destes significados generalizados que se realiza, verdadeiramente, a comunicação entre as crianças. A conceitualização das palavras é que precisa ser identificada e assimilada pela criança para que ela, efetivamente, aprenda a palavra, pois sua sonoridade é de fácil aprendizagem. Sem significado ela perde o sentido e a criança não toma consciência do signo. A inter-relação entre o pensamento e palavra é a “unidade”, assim como também o é a inter-relação entre a consciência e as diversas funções psicológicas.

...Com o termo “unidade” queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que se a perca (VYGOTSKY, 1984).

O significado é, também, o elo que une o sujeito que fala ao meio que ouve, ao mesmo tempo em que este sujeito reflete o próprio meio. Essa inter-relação demanda uma percepção de que não há, aí, uma ação mecânica de sujeito para objeto, mas uma unidade, sem que se percam as especificidades de cada um. É justamente, esta atividade de refletir o meio sócio-material para o próprio meio sócio-material, que os adolescentes em situação de abandono não experienciaram. A inter-relação meio/

sujeito e sujeito/meio não se deu através deles, mas fora deles, inibindo seu processo individual de formação de uma consciência, identificada com a coletividade. A arte, enquanto um instrumento/linguagem, pode ser um meio de construir uma “unidade” no processo de formação de consciência entre estes meninos e a cultura humana, historicamente acumulada

## 2. Arte e consciência

A arte tem sido plenamente utilizada na educação de adolescentes, em situação de dificuldade social, por muitos órgãos e entidades de todo o Brasil, com bons resultados práticos, onde outras técnicas e meios educativos não conseguiram envolver os educandos. Este fato fez com que se desencadeasse uma prática arte-educacional sistemática, em todo o país, para adolescentes em rico social. A maioria destes programas não tem sistematizados seus pressupostos e, muitas vezes, em vez de se caracterizar como um meio de ampliar o processo de construção da consciência, acaba sendo um mecanismo a mais a alienar os educandos e a disfarçar a realidade junto à opinião pública.

O enfoque da educação-artística, como uma atividade mediadora do processo de construção da consciência, exige uma fundamentação teórica que considere a questão a partir da inter-relação entre consciência e arte, numa perspectiva sócio-histórica.

Como já vimos anteriormente, a consciência se produz quando o sujeito reflete o meio para o próprio meio, buscando a sua transformação. A arte age neste sentido, à

medida que é uma forma de expressão por si só, numa representação informal do meio e para o meio, dando-se “através” do sujeito, numa relação concreta com a realidade. Sobre esta força da arte como atividade humana educativa Templov diz o seguinte:

A arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade. Daí a sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência, e da autoconsciência, na educação e na formação da concepção de vida. A educação artística é um dos mais poderosos meios para desenvolver uma personalidade plena e harmoniosa (TEMPLOV, 1977).

De nada adiantaria a arte ter um grande poder para desenvolver, plenamente, a personalidade, se ela não fosse possível aos educandos em questão, porém, a arte é acima de tudo uma atividade muito buscada pelos adolescentes, que passaram a ter, nela, uma forma de realização pessoal. Vygotsky reconhece este potencial da arte, quando fala que ela é precisamente: “...la fuente del placer estético”. Ainda sobre o prazer do fazer artístico, afirma Leon Tolstói: “Penso que existe em cada personalidade humana uma necessidade de prazer artístico e de entrega à arte e que esta necessidade é justa e deve ser satisfeita”.

O prazer artístico é como um raptó, onde o desfrute estético exerce um fascínio que justifica o pensamento de Vygotsky, segundo o qual o ponto de partida para a compreensão de uma obra de arte é a emoção frente à forma. Mesmo que o significado de uma expressão artística seja utilizado como conteúdo mais amplo de um

fazer educativo, o que identifica, fundamentalmente, a arte é seu aspecto emocional, e é, justamente, este aspecto, que rapta e fascina os educandos em dificuldade social.

Por outro lado o fazer artístico não representa apenas o prazer ou desfrute estético, muito pelo contrário, ele exige uma atividade laboriosa. A realização de um projeto artístico exige, além do acúmulo de variadas impressões, uma ação concreta da realidade. Esta ação é a própria “atividade humana”, condição para que o homem construa sua consciência. A arte, como meio de produção material que é, humaniza o ser.

Se esta atividade propiciar também uma reflexão sobre a soma de “forças de produção e formas sociais de intercâmbio”, propiciará, uma consciência mais ampla de si no contexto material e humano até nossa época. Isso significa que o fazer artístico, além de mediar o processo de construção da consciência enquanto uma atividade humana, proporciona também uma violência estética, afetiva, cognitiva e motora. A obra de arte expressa seu significado e suas formas através de uma inusitada unidade estética, onde não só o admirador se deleita, mas o autor já a executa por prazer.

O autor de uma obra é surpreendido com o significado do trabalho que ele mesmo terminou de fazer. Este processo criativo, conectado a um trabalho concreto, significa um melhor aproveitamento da atividade no processo de construção da consciência. Há uma inter-relação entre o objetivo final e o motivo pessoal, no fazer artístico, pois o prazer não está ligado apenas ao objetivo final, mas ao próprio ato de executar a atividade.

A arte-educação enquanto atividade humana, possui também um aspecto estético do ponto de vista de quem a observa. O conteúdo educacional que pode ser extraído das obras de arte, produzidas pelos próprios educandos, representa um recurso didático, que pode ser mediado através de um tema específico, alternado com a livre escolha do tema pelo educando. Uma melhor percepção significa um melhor entendimento do mundo e, conseqüentemente, uma ampliação da consciência de si no mundo:

A educação deve, portanto, acompanhar sempre a educação da percepção. Esta é uma das razões de sua importância para a educação geral; educando a capacidade de “ver” e “ouvir”, a arte cria os requisitos indispensáveis para um amplo e profundo conhecimento do mundo (TEMPLOV, 1977).

Voltando ao sentido do significado do trabalho artístico produzido, identifica-se o potencial artístico no sentido de se constituir um sensível registro de vida dos educandos. Os adolescentes, em privação de liberdade, tiveram negado o direito de registrar qualquer coisa durante suas vidas, que junto com a falta de vontade de recordar, objetivamente, seu passado “doloroso”, fazem com que estes meninos não organizem uma forma de conhecimento sobre seu passado. A arte representa um poderoso meio de registro e estudo sobre seu passado, ajudando no processo de identificar o passado e contribuindo para o processo de construção da consciência.

Assim como esses educandos não “tiveram” passado, eles também não têm futuro. Não aprenderam a planejar e nem sequer pensar no dia de amanhã. Suas atenções se ligam no aqui e agora, sendo que

esta capacidade de antever e planejar o amanhã, é fundamental para que um indivíduo contemporâneo conquiste sua cidadania. A atividade artística exige planejamento e execução detalhada. Cada material, as formas e os significados são pré-estabelecidos e organizados previamente, proporcionando uma iniciação no processo de planejamento do futuro. Este “antever” é característico do existir humano, é um estado de consciência próprio, criado pela imaginação em contato com a realidade.

Dentre as várias qualidades do fazer artístico na construção da consciência, destaca-se o “jogo”. Para Rubinstein: “... o jogo manifesta uma determinada relação da personalidade com a realidade que o rodeia”. Daí a sua importância vital para que as crianças se desenvolvam para o exercício do jogo, pois mais tarde seu “jogo” será o próprio trabalho. Assim, elas podem abstrair conceitos a partir de uma realidade simbólica, proporcionando uma preparação fundamental para o domínio de atividades humanas. Neste sentido o jogo é por si só um processo de construção da consciência.

Rubinstein faz ainda a seguinte afirmação sobre o jogo:

O médico cura o doente porque isso lhe é exigido no seu dever profissional. A criança que brinca de médico, “cura” os que a rodeiam porque encontra prazer nisso. Manifesta-se, assim, no jogo uma relação mais direta para com a vida, pois deriva de impulsos imediatos, de interesses e de necessidades (RUBENSTEIN, 1972).

Toda essa alfabetização estética é fundamental, como estímulo ao desenvolvimento do processo de construção da consciência, não apenas de quem participa diretamente dela, mas a todo o público, que pode tomar contato com os trabalhos produzidos, tomando consciência de uma realidade negada e escondida socialmente. A arte, esta expressão de si ao mundo, é aquele momento em que o indivíduo transforma o meio ao mesmo em que é “formado” por ele, através da influência da linguagem nas relações sociais. Um fluxo e refluxo indistinto, entre o sujeito e o objeto, construindo a consciência. Assim pode ser definido o trabalho artístico com adolescentes em privação de liberdade.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Gilberto Luiz. *Teses acerca da produção material da escola contemporânea*. Campo Grande: UFMS, 1992. (mimeo.).
- \_\_\_\_\_. *Currículo: ousadia e transformação*. Campo Grande: UFMS, [s.d.]. (mimeo.).
- \_\_\_\_\_. *As funções contemporâneas da escola pública de educação geral*. Campo Grande: UFMS, [s.d.]. (mimeo.).
- AMES, José Luiz. *Liberdade e libertação na ética de Dussel*. Campo Grande: CEFIL, 1992.
- FABI, Solange Gattass. *A psicologia sócio-histórica: considerações preliminares*. [S.l.: s.n.], 1994. (mimeo.).
- COSTA, Márcio. *Educação e libertação na América Latina*. Campo Grande: CEFIL, 1992.

- DUARTE, Newton. *A individualidade para si* contribuição a construção de uma teoria histórico social. São Paulo: Cortez, 1993.
- FIGUEIRA, Pedro de. *Considerações sobre o processo contra Galileu*. Campo Grande: UFMS, [s.d.]. (mimeo.).
- FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na escola e na favela*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GIROUX, Henry. *Filosofia radical* subsídios. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HOFF, Sandino. *O homem como ser natural, social e consciente*. Campo Grande: UFMS, [s.d.]. (mimeo.).
- \_\_\_\_\_. *Reflexão ontológica sobre a atividade humana*. Campo Grande: UFMS, [s.d.]. (mimeo.).
- HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- LETONIEV, Aléxis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederic. *Crítica da educação e do ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PAGÉS, Marx. *O trabalho amoroso: o elogio da incerteza*. Lisboa: Veja, [s.d.].
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1983.
- REGINA, Jesus E. M. *Ética na filosofia da libertação*. Campo Grande: UFMS, 1993. (mimeo.).
- RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Estampa, 1972. v.2.
- TEMPLOV, M. R. *Aspectos psicológicos da educação artística*. Lisboa: Estampa, 1977.
- TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1991.
- URT, Sônia da Cunha. *Uma análise psicossocial do significado do trabalho para os jovens*. Campinas, 1989. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas-SP.
- VAZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VIYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia del arte*. Barcelona: Barral Editores, 1970.