

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Marques dos Santos, Juracy

**Contributions de la psychanalyse et de la psychologie de l'art
par le champ éducationnel : Freud et Vygotsky en discussion**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI - UCQUAC

DISSERTAÇÃO APRESENTADA A UNIVERSITÉ DU
QUÉBEC À CHICOUTIMI COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
DO MESTRADO DE EDUCAÇÃO EM PESQUISA
OFERECIDO PELA UNIVERSIDADE DO QUÉBEC EM
CHICOUTIMI, EM VIRTUDE DO CONVÊNIO COM A
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

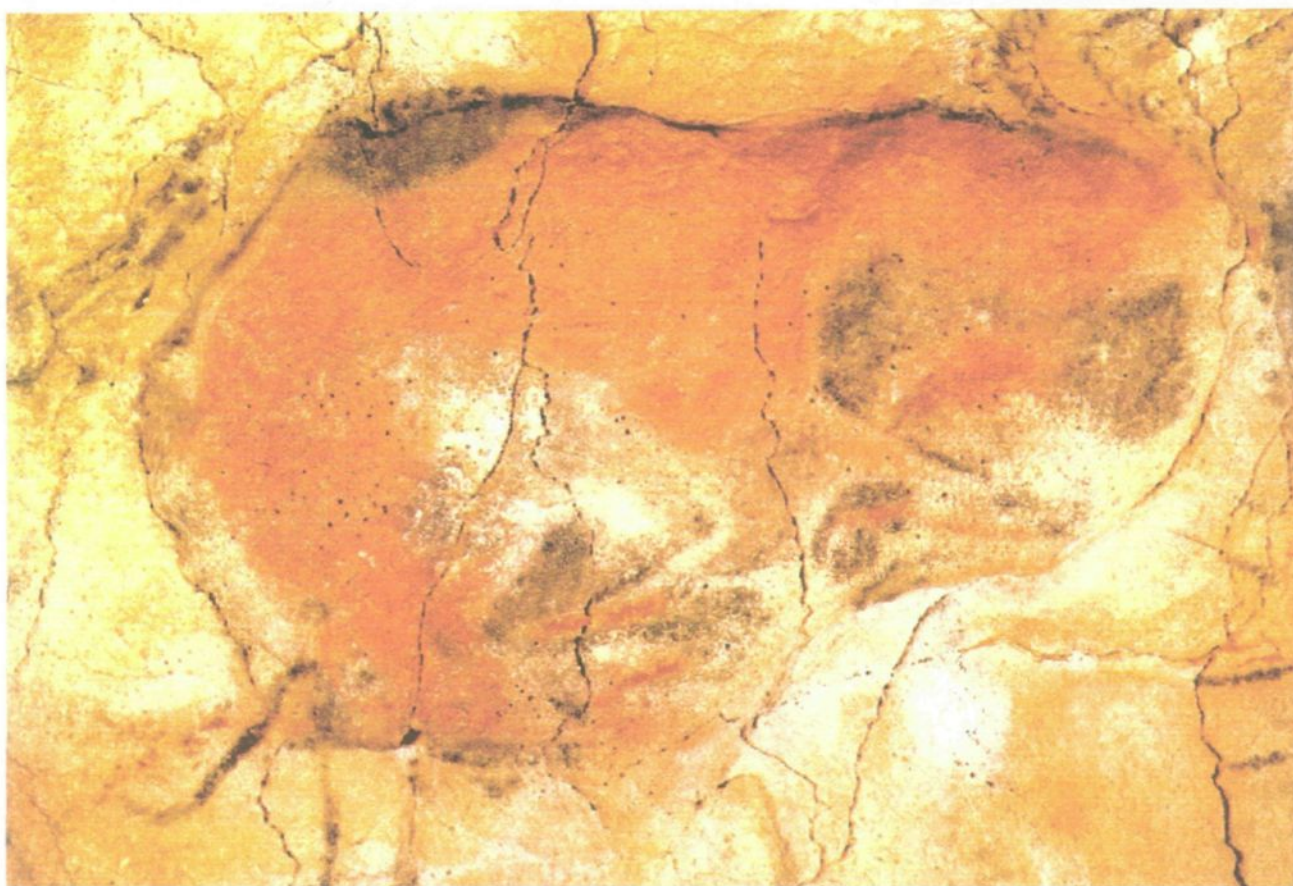
Por

Juracy Marques dos Santos

**Contribuições da Psicanálise e Psicologia da Arte para o Campo
Educativo: Freud e Vygotsky em Discussão**

ABRIL 2003

CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E PSICOLOGIA DA ARTE PARA O
CAMPO EDUCACIONAL: FREUD E VYGOTSKY EM DISCUSSÃO



JURACY MARQUES DOS SANTOS

ABRIL 2003



CAPA: Bisão recostado (detalhe do teto da sala),
Altamira, Cantábria

SE NAS PINTURAS PRÉ-HISTÓRICAS DE LASCAUX OU DE ALTAMIRA JÁ ESTÁ PRESENTE O PODER HUMANO DE, PELA IMAGEM, SE APROPRIAR DO REAL, AINDA SERIAM NECESSÁRIOS MAIS DE TRINTA MIL ANOS ATÉ QUE ESSE PODER SE DEFINISSE COMO UMA LINGUAGEM ESPECÍFICA E SE CONCEBESSE A ARTE COMO UM MODO AUTÔNOMO DE EXPRESSÃO E CONHECIMENTO (1999:30)

CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E PSICOLOGIA DA ARTE PARA O CAMPO EDUCACIONAL: FREUD E VYGOTSKY EM DISCUSSÃO

Juracy Marques dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em **Ciências da Educação** da Université Du Québec à Chicoutimi – UCQUAC/Canadá, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Arlinda Paranhos Leite

ABRIL 2003

CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E PSICOLOGIA DA ARTE PARA O CAMPO EDUCACIONAL: FREUD E VYGOTSKY EM DISCUSSÃO

Juracy Marques dos Santos

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de **Mestre em Ciências da Educação** e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da Universté Du Québec à Chicoutimi – UCQUAC/Canadá em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil.

Profa. Dra. Marta Elisa Anadon
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Arlinda Paranhos Leite Oliveira
Orientadora

Prof. Dr. Paulo Batista Machado



João e Maria: Duas Crianças Especiais

**Aos meus Educadores, Alunos, Pai, Irmãos, Amigos e à
memória da minha Mãe, com quem aprendi a ter e a dividir
com os outros uma ternura pela possibilidade do humano.**

AGRADECIMENTOS

Todo e qualquer pesquisador fica perplexo diante da inutilidade do conhecimento, pois sua obrigação é produzi-lo/analísá-lo e vislumbrar seus usos. Acontece que, diante das grandes conquistas das ciências, deslumbra-se um mau-gosto absurdo pela racionalidade científica e, inevitavelmente, herdamos o nosso próprio fracasso perante o conhecimento, que está isento da bondade e amabilidade desejado aos mortais. Aos homens que conheceram a Paz e anseiam uma mudança nas raízes do conhecimento deste Novo Século, que nasce sem as cores que aspiramos para ele e com uma eminente ameaça à paz mundial e, à Força que fez nascer esta incoerente, absurda e espetacular poesia chamada humanidade.

Aos idealizadores deste Programa de Mestrado em Educação da Université Du Québec à Chicoutimi – UCQUAC/Canadá em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil, nas pessoas dos Professores Paulo Batista Machado, Marta Elisa Anadon, Norma Leite e Gilberto Lima, pelos desafios superados, pelas utopias alimentadas e conquistas no decorrer do Curso de Mestrado.

Aos meus Educadores das escolas João Ferreira de Matos, onde estive bem pequeno, Grupo Escolar Luiz Viana Filho, Centro Educacional Cenecista de Jaguarari e das Faculdades de Educação de Senhor do Bonfim/FESB, onde conclui minha formação em Pedagogia, Faculdade de Formação de Professores de Petrolina/FFPP, onde estudei Psicopedagogia, bem como a todos que integram o Grupo de Estudos das Doutrinas e Fundamentos da Experiência Analítica, ligado à Escola Brasileira de Psicanálise, Sessão Bahia/Juazeiro/Petrolina, em especial às pessoas de Reinaldo Pamponet, Nilton Cerqueira, e Aléssia Fontenelle pois foi com estas pessoas e nestes espaços que desenhei, um pouco, minha aspiração em conhecer o objeto em questão.

Aos Professores Reginaldo Carvalho, Cláudia Santana, Cláudia Vaconcelos, Maria Eugênia Millet, Carlos Botelho e Lúcia Teixeira, cujas paixões pela arte me seduziram e, em momentos singulares do meu trabalho, foram fontes valiosas de inspiração; aos

Professores Ruy Tenório, Fátima Lúcia, Adriana Cunha, Edílson Alves, Dorival Borges, Josilda Batista, Tâmara Almeida, pelas presenças em minha vida, incentivos e apoios recebidos; e aos meus **Colegas de Turma**, cujas singularidades me fizeram muito bem.

À Minha orientadora, Dra. Arlinda Paranhos Leite Oliveira à Professora Estela Rodrigues, grandes entusiastas, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus irmãos João Ribeiro, João José, Bernardete Ribeiro, Lourival Ribeiro, Jozete Marques, Jailson Ribeiro, Maria Marques e Robson Marques, pela existência e afetos singulares que cada um traz no coração.

A Francisco Brennand pela calorosa acolhida e concessão de entrevista em seu atelier/oficina de cerâmica, único dentre os lugares do mundo: mítico, sagrado e profano, que se configura numa *arqueologia industrial*, num lugar da beleza primeva.

Aos meus Amigos Felipe, Joelma, Suzana, Edílson, Eduardo, Adriaúria, Francisco, Ilza, Albertina, Mayra, Edmar, Clécio, Duda, Darlan, Marcos, Waldísio, Geisa, Ney, Clovis, Zezinho, Ricardo, Nalvinha, Rony, JC, Cláudio, Pedro, Lucemário, Érica, Ieda, João, Vânia, Tânia, Bebel, Yury, Capiela, Cxisto, Vanderléia, que viram este trabalho nascer de forma bem diferente da atual roupagem e por quem eu tenho um carinho muito especial.

Arte constitui um meio-caminho entre uma realidade que frustra os desejos e o mundo de desejos realizados da imaginação – uma região em que, por assim dizer, os esforços de onipotência do homem primitivo se acham em pleno vigor.

Freud, O Interesse Científico da Psicanálise

A Obra de Arte é uma memória original e o substituto da memória psíquica infantil

Kofman, A Infância da Arte

*Traduzir uma parte na outra parte
Que é uma questão de vida ou morte
Será Arte?*

Gullar, Na Vertigem do Dia

A Arte é o Social em Nós.

Vygotsky, Psicologia da Arte

RESUMO

Na atualidade, o mundo das idéias pedagógicas é marcado pelo pensamento de dois grandes teóricos do século passado: o psicanalista Judeu Sigmund Freud (1856-1939) e o psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). O campo de investigação dessa pesquisa refere-se à análise do *objeto arte* nas teorias de Freud e Vygotsky – área do conhecimento pouco discutida nos meios acadêmicos – e as contribuições advindas dessas reflexões da psicanálise e da psicologia social sobre o *conteúdo* e a *forma* artísticas, respectivamente, para o campo educacional, que está imerso em reflexões superficiais sobre as *complexas relações entre homem e arte*. Partindo da possibilidade de superação da dicotomia clássica entre sujeito/objeto, corpo/alma, objetividade/subjetividade, razão/pulsão, consciência/inconsciência, o exercício científico deste trabalho caracterizou-se por estabelecer um constante diálogo entre os escritos freudianos sobre a estética, estruturados a partir das reflexões a respeito das representações das experiências sexuais infantis e outros eventos trágicos na vida do artista e a tese vygotskyana da arte como um cosntructo social, com amplos fundamentos no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, o que certamente servirá de substrato epistemológico para o campo da pedagogia – ciência da educação – e demais áreas onde esse saber se aplica, considerando sempre o processo filo e ontogenético da história humana. A consequência desta pesquisa sobre a ciência da arte, o mecanismo de sublimação como gênese das criações artísticas, a *catarsis* nos processos de apreciação e identificação das belas artes, a natureza e função da beleza na vida humana com raízes na excitação social e sexual, amplamente estudadas por Freud e Vygotsky, nos permite inferir, nas análises pedagógicas da arte, concepções que permeiam o sujeito estético e que servirá de referencial para outros pesquisadores interessados por esta área do conhecimento humano.

Palavras Chaves: Arte, Sublimação, Catarse, Inconsciente, Gozo.

RÉSUMÉ

Dans l'époque actuelle, le monde des idées pédagogiques est marqué par la pensée de deux grands théoriciens du dernier siècle : le psychanalyste Sigmund Freud (1856-1939) et le psychologue russe Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Cette recherche se préoccupe d'analyser l'objet Art dans les théories de ces deux penseurs- secteur de la connaissance peu discutée dans les milieux académiques- et d'identifier les contributions de ces réflexions sur le contenu et les formes artistiques pour le champ éducationnel. Ces réflexions font partie d'une réflexion plus large sur les complexes rapports entre l'homme et l'art.

En essayant de dépasser les dichotomies classiques entre : sujet et objet; corps et âme; objectivité et subjectivité; raison et pulsion; conscience et inconscience, l'étude a tenté de mettre en dialogue les écrits freudiens sur l'esthétique et la thèse vygoskyenne de l'art comme une construction sociale.

Cette recherche sur la « science de l'art », sur les mécanismes de sublimation comme genèse des créations artistiques, sur la catharsis dans les processus d'appréciation et d'identification des beaux arts, sur la nature et la fonction de la beauté dans la vie humaine avec ces racines dans le plaisir social et sexuel, nous permet d'inférer, dans l'analyse pédagogique de l'art, des conceptions qui traversent le sujet esthétique et qui sont des points de référence pour d'autres chercheurs intéressés par ce domaine de la connaissance humaine.

Mots clés : Art, sublimation, catharsis, inconscient, plaisir.

SUMÁRIO

| | |
|--|--------|
| AGRADECIMENTOS | vi |
| RESUMO | ix |
| RÉSUMÉ | x |
| LISTA DE FIGURAS E QUADROS | xiii |
| 1. INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1 A arte, a Pesquisa e o Sujeito Humano | 2 |
| 2. PROBLEMÁTICA | 5 |
| 2.1 Esboços de uma Psicologia, Psicanálise e Pedagogia da Arte | 6 |
| 3. QUADRO TEÓRICO | 21 |
| 3.1 A Ciência da Arte | 22 |
| 3.2 A Beleza da Arte | 26 |
| 3.3 Literatura e Ciência: <i>Gradiva</i> de Jensen e <i>Leve Alento</i> de Bunin | 30 |
| 3.4 Sublimação: O Belo Enraizado na Excitação Social e Sexual | 35 |
| 3.5 <i>Katharsis</i> : Reencontro de Segredos Íntimos | 41 |
| 3.6 Hamlet: O Mito Revelado em Obra de Arte (A Tragédia) | 45 |
| 3.7 Brennand: Totemismo, Sexualidade e Erotismo | 51 |
| 3.7.1 Nota Biográfica Sobre Brennand | 51 |
| 3.7.2 Escolha Simbólica: O Ofã de Oxossi | 53 |
| 3.7.3 Novas Teses sobre o Simbolismo de Brennand | 56 |
| 3.8 A Psicologia da Arte: A Estética Marxista de Vygotsky..... | 68 |
| 3.9 Psicanálise da Arte: Reflexões sobre a Estética Freudiana | 83 |
| 3.9.1 Sobre Dostoiévski e o Parricídio | 91 |
| 3.9.2 Surrealismo e Psicanálise: Encontro entre Freud e Dali | 93 |
| 3.9.3 Psicanálise e Psicologia: Laços Refeitos | 95 |
| 3.9.4 A Psicanálise na União Soviética: Luria, Vygotsky e Freud | 96 |
| 3.9.5 Vygotsky: da Sedução à Crítica da Psicanálise | 98 |
| 3.9.6 <i>Eros e Civilização</i> : Formas de Repressão e Produção da Cultura | 100 |

| | |
|--|-----|
| 3.10 Psicologia, Psicanálise e Educação: Laços do Conhecimento | 101 |
| 4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA | 108 |
| 4.1 Quando o Método Violenta a Arte | 109 |
| 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |
| 5.1 Freud e Vygotsky: Valiosas Contribuições às Ciências da Arte | 118 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 141 |

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|--|-----|
| Figura 01 - <i>Moisés</i> de Michelangelo | 29 |
| Figura 02 - Auto-Relevo de <i>Gradiva</i> | 32 |
| Figura 03 - <i>Sant'Ana, a Virgem e o Menino</i> de Da Vinci | 35 |
| Figura 04 - <i>Francisco Brennand</i> , Carlos Botelho | 51 |
| Figura 05 - Desenho do Ofã do Oxossi | 53 |
| Figura 06 - <i>Torre de Cristal</i> , Brennand | 60 |
| Figura 07 - <i>Ubris</i> , Brennand | 63 |
| Figura 08 - <i>Guernica</i> de Pablo Picasso | 68 |
| Figura 09 - <i>Freud</i> de Juracy Marques | 84 |
| Figura 10 - <i>Ausência</i> de Marcos Cesário | 88 |
| Figura 11 - Desenho de <i>Freud</i> de Dalí | 94 |
| Figura 12 - <i>Davi</i> de Michelangelo | 134 |
| Figura 13 - <i>Representação</i> ($S \rightarrow X \rightarrow R$) de Vygotsky..... | 136 |
| | |
| Quadro 1 - <i>O Vazio</i> e sua relação com a Arte, a Ciência e a Religião | 87 |
| Quadro 2 - Considerações sobre Freud e Marx | 127 |
| Quadro 3 - Convergências e Divergências nas teorias de Freud e Vygotsky | 128 |

I

INTRODUÇÃO

1.1 A Arte, a Pesquisa e o Sujeito Humano

A grande revolução de agora é redescobrir – como aliás já o fizeram muitos artistas dentro e fora do Brasil - que a arte não é mais uma dádiva dos deuses mas uma invenção maravilhosa do homem e que sua destruição só nos empobrece a todos.

Gullar

Este trabalho é fruto de várias inquietações pessoais e profissionais. Um modo particular de sedução pelas artes, sobretudo a pintura e a escultura, e pelas intrigantes biografias dos artistas, associada à percepção de uma superficialidade da *análise da arte nas discussões pedagógicas, que legitimam o lugar da racionalidade* científica no campo da estética contemporânea, foram os impulsos iniciais para a concretização desta pesquisa, que ganhou proporções diversas à medida que ia sendo desenvolvida.

A construção desse estudo a respeito das contribuições das teorias de Freud e Vygotsky sobre a arte para o campo educacional não ignorou os limites históricos a serem superados até que esta área do conhecimento humano assuma seu lugar no campo das disciplinas científicas neste novo século, reforçando a idéia defendida por Gullar (1999):

Se nas pinturas pré-históricas de Lascaux ou de Altamira já está presente o poder humano de, pela imagem, se apropriar do real, ainda seriam necessários mais de trinta mil anos até que esse poder se definisse como uma linguagem específica e se concebesse a arte como um modo autônomo de expressão e conhecimento (p. 30)

Constitui-se numa grande provocação aos discursos da arte-educação na atualidade, e que isentou, nas suas construções epistemológicas, a inserção do pensamento desses dois grandes teóricos do século XX. Hoje, sabe-se que a escola deve ir mais além no trabalho

com a arte; há mais nesta trama do que nos é suscitado pela mera fragmentação entre o fazer artístico, a contextualização e apreciação das belas artes.

Em nenhum momento se pensou em produzir um trabalho para iniciados em psicanálise ou na psicologia social, embora possa vir a interessar a alguns desses profissionais, mas para educadores que, propõe-se, devam se aproximar mais de alguns conceitos dessas duas correntes teóricas sobre os fundamentos das artes.

Esta pesquisa objetivou analisar/evidenciar os textos de Freud e Vygotsky sobre a natureza e função da arte na vida humana, abstraindo considerações sobre as contribuições dessas correntes teóricas para a pedagogia e didática da arte. Ela era antes, um grande desejo: desmistificar as críticas de não aplicação desses fundamentos na área da arte-educação, fruto de uma concepção *clássica e reducionista* do conhecimento, alicerçada nas estruturas científicas do século XVII, sobretudo pelo *paradigma cartesiano* do filósofo francês René Descartes.

No primeiro capítulo serão apresentados os discursos da psicanálise, psicologia e pedagogia da arte, que caracterizam a necessidade de articulação dessas áreas do conhecimento, para a estruturação de novas posturas de análise/vivência/experimentação na relação homem-arte; um fenômeno conceituado por Morin (2002) de *saberes satélites*.

Aos poucos vai se desenrolando concepções sobre a gênese dos processos de criações artísticas: o mecanismo de *sublimação*, um dos caminhos da pulsão humana, responsável também, pelo aparecimento da religião e da ciência.

A idéia de *beleza*, relacionada ao tipo de *identificação* que os indivíduos constroem em seu contato com as diferentes linguagens artísticas, é analisada desde as *inscrições primitivas* nas cavernas, passando por Aristóteles, Freud, Vygotsky e outros teóricos que tornaram este conceito/concepção mundialmente conhecido com o nome de *catarse*.

Inevitavelmente, a possibilidade da relação entre pedagogia, psicanálise e psicologia é problematizada na tentativa de aproximar as variantes que justificam alguns pontos de convergências entre estes saberes. Para tal fim, foram analisadas algumas obras de arte e desenvolvidas atividades discursivas com profissionais de diferentes áreas no campo das artes.

Percorridos estes caminhos, serão apresentadas considerações sobre a tentativa de aproximar os discursos dessas disciplinas científicas que se ocuparam em estudar a arte, evidenciando as contribuições, para a educação, das teses estruturadas por Freud e Vygotsky, a respeito do *conteúdo* e da *forma*, no campo da estética, e suas relações com o processo de formação e desenvolvimento humanos.

II

PROBLEMÁTICA

2.1 Esboços de uma Psicologia, Psicanálise e Pedagogia da Arte

O Pensamento, coisa que se esquece muitas vezes, é uma arte, isto é, uma ação de precisão e imprecisão.

Edgar Morin

Em seu berço a ciência já se anuncia como una: os fatos humanos e sociais não são diferentes dos fatos naturais, e portanto devem ser investigados da mesma forma.

Amatuzzi

Apesar dos avanços vivenciados neste início de século sobre a concepção de ciência, ainda é difícil colocar a arte como objeto de estudo das ciências sociais, sobretudo como um fenômeno a ser estudado no mesmo *status* de quaisquer outros objetos de estudos das pesquisas científicas.

Muitas pesquisas revelaram a importância da arte no processo de formação humana, embora ainda estejamos distantes de uma análise mais profunda sobre as relações que estabelecemos com as diferentes linguagens artísticas, consequência das investigações pressupostas pelos métodos das ciências ditas *naturais*, em detrimento das ciências ditas *humanas e sociais*. Este alegoria sobre a verdade do *sujeito cognoscente e objeto conhecido*, legitimou, no campo das ciências, uma concepção esquartejada de homem; um equívoco histórico. Como acentua Amatuzzi (2001) *o mundo das ciências humanas não é o mundo em si, mas o mundo tal como experienciado pelo homem e, portanto, carregado de significados* (p.47).

Na atualidade, os avanços teóricos e práticos no campo do ensino das artes são bastante evidentes e a educação tem sido privilegiada com as construções epistemológicas de diferentes áreas do conhecimento que tem se ocupado deste fenômeno humano. Desde os estudos platônicos de uma pedagogia através da arte e da cultura, até as mais recentes pesquisas nesta área, muitos teóricos ocuparam-se em pesquisar **a arte enquanto base para a educação.**

Retomando esta tese do filósofo grego Platão, Head (2001) em sua clássica obra *A Educação pela Arte* problematiza:

Os intelectuais ocuparam-se de sua tese como se fosse um brinquedo; reconheceram-lhe a beleza, a lógica, a perfeição; mas, nem por um instante, consideraram sua exigüidade. Trataram o ideal mais apaixonado de Platão como paradoxo fútil, a ser entendido apenas no contexto de uma civilização perdida (p. 1).

Se pensarmos que a arte é uma representação dos conteúdos objetivos e subjetivos da experiência humana, dotada de essências físicas, psíquicas e sociais, cuja melhor metáfora é a de espelho das culturas, das individualidades, materializada como experiência de linguagem, estaremos imersos numa concepção sobre a complexidade da arte que supera os equívocos do *formalismo* e *subjetivismo* das análises que foram estabelecidas nesta área por diferentes campos de conhecimento.

Como reflexo, as épocas e os pilares da história, possibilitaram a estruturação de diversas concepções para esta área do conhecimento humano. Embora desde os tempos primitivos os homens tenham utilizado-se da arte para expressar-se, sendo aceitável no discurso científico que parte do que conhecemos sobre a história humana advém das diferentes

linguagens artísticas. Esta *experiência de linguagem humana* tem sido estudada, negada e , por vezes, condenada ao mal entendido.

Todavia, encontramos na história das idéias, elaborações que estruturaram teorias gerais sobre a arte e aos poucos, vimos nascer reflexões sobre a emoção, a criação, o gosto, o sentimento, a imaginação, a sensação, a memória, a cura, a expressão, enfim, a gênese de uma ciência do belo ou *Filosofia da Arte*, que passou a chamar-se *Estética* depois da publicação, em 1750, da obra *Aesthetica* de Baumgarter, que extraiu o termo da palavra grega correspondente a *sensação*, considerando-a ciência, tendo por objeto *a análise e a formação do gosto*, tratando o belo em termos de sensação e de sentimento (Dicionário de Filosofia., V. 2, 1968, p. 76.)

Jimenez (1999) em seu livro *O que é Estética* levanta uma questão sobre se esse movimento não representa a possibilidade de “cientificar” um domínio que, por natureza, é rebelde a qualquer racionalização, lembrando a renúncia de Descartes de medir e calcular o belo (p.14).

Parece oportuno questionar como as disciplinas científicas tem pensado a questão da subjetividade na história das sociedades, para que possamos recuperar a lembrança de como se processa a vontade de superar o paradigma do *formalismo* e *subjetivismo* estéticos. Para tanto, retomaremos a análise de Head (2001) sobre o aspecto subjetivo da arte:

Até aqui estivemos considerando a obra de arte como se fosse um fenômeno natural, um objeto avaliado por um sensível instrumento de precisão uniforme. Uma boa parte da estética se desenvolveu a partir desse pressuposto, e o resultado disso foi um formalismo por demais limitado para incluir em seu escopo a realidade da arte. Foi Theodor Fechner, ‘o pai da estética moderna’, o primeiro a romper com este formalismo estéril, ao introduzir o fator da associação, e desde sua época (sua obra principal foi publicada em 1867) muitos trabalhos surgiram sobre o que poderíamos chamar aspectos subjetivos da arte. Pois a obra de arte, ainda que concreta e objetiva, não é constante ou inevitável em seus efeitos: ela exige a cooperação do espectador, e a energia que o espectador ‘coloca’ na obra de arte recebeu o nome especial de ‘empatia’ (p. 26).

A subjetividade, invenção da modernidade, foi uma concepção/conceito que modificou sobremaneira as análises no campo das artes. O retorno à Grécia antiga nos faz pensar em uma subjetividade estruturada a partir do *mito*; na Idade Média, observarmos a força do *discurso religioso* na formação dos sujeitos. Entretanto, foi a partir do século XVII, com a solidificação do cogito cartesiano - *Penso Logo ‘Sou’* – que se formou nos discursos de algumas disciplinas científicas, o ideal da *racionalidade* da subjetividade. Bartucci (2001), organizadora da obra *Psicanálise, Arte e Estética da Subjetivação*, a respeito desse projeto de sujeito escreve:

Fundamentalmente para aqueles sujeitos cujos destinos como sujeitos será sempre o de um projeto inacabado, produzindo-se de maneira interminável (...) Um tempo que permite a emergência de um sujeito a partir deste corte, desta fenda, deste rombo, desta cratera, desta violência amorosa e necessária que nós, humanos, por isso mesmo, mui educadamente denominamos “falta” (p. 13).

No final do século XIX e início do século XX, após desistir da possibilidade de elaborar um projeto para uma psicologia científica, dentro dos moldes das ciências naturais, Freud evidenciou uma mentalidade que pode ser descrita como *ciência do simbólico* ou *epistemologia psicanalítica*, que descreve um novo lugar no sujeito – o *inconsciente*. Estas

e outras descobertas desenvolvidas desde as primeiras décadas do século XX interferiram nas questões das ciências que se estabeleceram até os dias atuais, onde não fica claro a disjunção clássica entre o que poderíamos chamar ciências naturais e humanas. O sujeito da ciência passa ser a um só tempo *biopsíquico-histórico-social*. Sobre estas mudanças paradigmáticas nos diz Boaventura (1998):

Quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico, tem de ser também um paradigma social (p. 37).

A dicotomia muito presente das questões de arte entre objetividade e subjetividade, objeto e sujeito, deve-se ao que Morin (2000) chamou de *O Grande Paradigma do Ocidente*, imposto pelo desdobramento da história europeia a partir do século XVII. Segundo o Autor:

O paradigma cartesiano separa o sujeito do objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: Sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade, finalidade/casualidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo, existência/essência. Trata-se certamente de um paradigma: determina os conceitos soberanos e prescreve a relação lógica: a disjunção. A não obediência a esta disjunção somente pode ser clandestina, marginal, desviante. Este paradigma determina dupla visão do mundo – de fato, o desdobramento do mesmo mundo: de um lado, o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência, de destino (p. 26-27).

Na contemporaneidade, a dicotomia entre subjetividade e objetividade tem perdido terreno nas reflexões acadêmicas e populares sobre o conhecimento e, aos poucos, os discursos

sobre as ciências reelabora a perspectiva simbiótica da relação entre o sujeito da emoção/desejo e da consciência/razão para um olhar holístico/complexo do ser humano.

Anterior a estes estudos sobre este “novo” paradigma emergente que entre algumas correntes é conhecido como *paradigma da complexidade*, já se firmava, no final do século XIX e início do século XX, duas correntes diferentes sobre a análise da arte: a **psicanálise da arte**, tendo como fundamento as bases da teoria freudiana, pautada nos modelos de análise dos métodos desenvolvidos por **Freud** (1856–1939), que valorizavam as revelações dos *conteúdos* implícitos nas criações artísticas, sem se preocupar com a dimensão da *técnica* e da *forma*, e a **psicologia da arte** estruturada posteriormente nos moldes do pensamento da **psicologia social** por **Vygotsky**, cuja crença refere-se à superação do *material da forma* artística em detrimento de seu *conteúdo*.

Esta dicotomia clássica provoca o paradigma estabelecido pela *estética tradicional*, que defendeu por muito tempo uma certa correlação entre o *conteúdo* e a *forma artística*. Apesar destas, sabemos das várias interpretações que vem sendo dado à função da arte na vida humana ao longo dos anos.

Porém, retornando ao sentido pedagógico da arte apresentado por Vygotsky, nos perguntamos como vem sendo desenvolvida a análise da teoria da arte no campo da educação; que fundamentos estéticos vem orientando a práxis pedagógica nas escolas, uma vez que estes recortes de pesquisas aqui referidas, já apresentam ao campo educacional,

uma teia minimamente complexa para se pensar os fundamentos teóricos da arte-educação na contemporaneidade.

Se considerarmos a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos a respeito da **pedagogia da arte**, estaríamos propondo o retorno ao princípio da estética tradicional, negando as descobertas de duas grandes correntes epistemológicas sobre o conhecimento da arte? Estaríamos retomando a análise desses dois grandes teóricos do início do século XX (Freud e Vygotsky), num momento em que o conhecimento pode ser pensado por um viés totalmente diferente da época em que os resquícios do positivismo estavam presentes, inclusive nas teorias das nascentes ciências sociais?

Esta pesquisa, busca analisar as posições de Freud e Vygotsky sobre a natureza da arte, estabelecendo uma interlocução entre os fundamentos dos campos teóricos da psicanálise e psicologia social, nos fazendo pensar a respeito de quais contribuições ao campo da arte-educação o diálogo entre estas duas posições nos permite identificar.

Embora os constantes discursos que versam sobre os fundamentos da *Arte na Educação* tenham buscado, ao longo destes anos, as bases epistemológicas para uma formação centrada na holística do *homo*, aos poucos temos presenciado rupturas paradigmáticas nos fundamentos sócio-psíquico-estético-filosóficos dos espaços de saberes, concorrendo para que se busque a estruturação de uma pedagogia da arte calcada na *complexidade*.

Esta pedagogia da estética do *complexus*, carregada de significados, herda a responsabilidade de trazer à tona, a dialogicidade dos fundamentos estéticos da educação, dentre os quais, as contribuições da psicanálise e da psicologia social para a análise a prática do ensino das artes, historicamente desconhecidas e negadas no campo educacional.

Foi no final do século XIX e início do século XX que a humanidade começou a despontar para o valor destas áreas de conhecimento no entendimento de alguns *movimentos* da *Psyche* humana. Freud, embora tenha estudado a *psicologia do artista* - área que durante séculos levantou questões polêmicas sobre a natureza, a simbologia e os signos/significados/sentidos que são veiculados na criação artística, e que nos leva a pensar sobre a importância da semiologia na contemporaneidade - já declarava ser limitado o interesse da psicanálise pela arte.

Entretanto, ao fundar o inconsciente como *um lugar*, possibilitou a estruturação de novas visões sobre o artista e a obra de arte. Por volta de 1913, ao escrever sobre o interesse científico da psicanálise, enfatiza:

A psicanálise esclarece satisfatoriamente alguns dos problemas referentes às artes e aos artistas, embora outros lhe escapem inteiramente. No exercício de uma arte vê-se mais uma vez uma atividade destinada a apaziguar desejos não gratificados – em primeiro lugar do próprio artista e, subsequente, de sua assistência ou espectadores... A conexão entre as impressões da infância do artista e a história de sua vida, por um lado, e suas obras como reações a essas impressões, por outro, constitui um dos temas mais atraentes do estudo analítico (p.188-189)

A referência à *psicanálise aplicada*, é um dos temas mais discutidos na atualidade, sendo questão de destaque em encontros nacionais e internacionais do campo psicanalítico e tem servido de fundamento para a publicação de inúmeras obras, a exemplo, *As Interfaces da Psicanálise* do filósofo e psicanalista Mezan (2002). Sobre a Relação entre psicanálise e arte, nos fala Regnault (2001):

Conhecemos a inversão operada por Lacan em relação à perspectiva freudiana: não existe psicanálise aplicada às obras de arte ... a única vantagem que um psicanalista tem o direito de tirar de sua posição, ainda que esta lhe tenha sido reconhecida como tal, é a de recordar com Freud que, em sua matéria o artista sempre o precede, e que não há por que fazer-se de psicólogo ali onde o artista lhe trilha o caminho (Lacan 1965:8-9) (...) Lacan, portanto, não aplicará a psicanálise à arte, pensando que, porquanto o artista precede o psicólogo, sua arte deve fazer avançar a teoria psicanalítica (p.19-20).

Para a psicanálise a simbologia evidenciada nos trabalhos artísticos, quer seja num atelier, na rua, na escola, é mais do que simples elementos estéticos; nela habita o sonho, fruto dos impulsos do desejo, reais e inconscientes. Para ela a semiótica dos trabalhos artísticos, congrega o encontro do real e do imaginário, elementos fundamentais à prática pedagógica, compreensão e desenvolvimento dos sujeitos da escola. A natureza evocada nesta ótica da estética não se refere apenas à *forma e técnica*, mas a necessidade de se buscar o significado, o significante e o sentido das cartas imagéticas veiculadas na literatura, na pintura, na escultura, na música, na dança, na arquitetura, na poesia, no teatro, como elementos da pedagogia.

Embora pareça que Freud procurou banir a estética da psicanálise, vários de seus textos evidenciam uma necessidade incontida de que diferentes áreas do conhecimento humano

tome para si a responsabilidade de superar a estética estéril, por um saber sobre o significado da arte, tanto é que, dedicou parte do seu tempo estudando a vida e obra de alguns artistas consagrados como Da Vinci, Michelangelo, especificamente a escultura de *Moisés*, descrita de forma anônima e que serviu de base para a escrita de *Moisés e o Monoteísmo*, de Shakespeare (*Hamlet*), Dostoiévsk (*Os Irmãos Karamassovi*), entre outros.

Não é fácil imaginar este casamento: psicanálise e educação. Segundo Millot (1992) e Kupfer (2001) trata-se de algo da ordem do *impossível*, como afirmou Freud em *Análise Terminável e Interminável* (1937). Apenas poucos educadores, movimentados por razões diversas, menos pela presença no currículo da formação em magistério desta área de saber sobre o humano (a psicanálise), visualizam nesta terceira ferida narcísea (a experiência do inconsciente) - as duas outras instituídas por Darwin e Copérnico - a possibilidade de pensar uma pedagogia que contemple a compreensão e formação do ser humano, tomando como fundamento uma concepção complexa da arte.

Ao versar sobre a relação entre *O Interesse Educacional da Psicanálise* (1913), Freud nos faz refletir sobre os espaços deixados pela ausência de uma literatura mais intensa sobre o assunto:

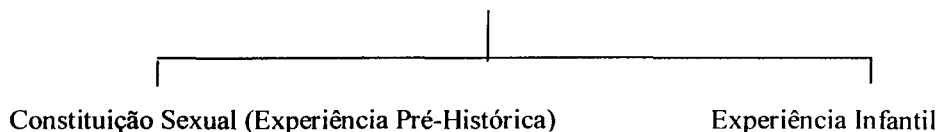
O interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se num ato que se tornou evidente. Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância... tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida (p. 190-191).

Fica evidente o tom profilática que Freud (1913) atribui à possibilidade de uma educação orientada psicanaliticamente. Este mesmo discurso aparece em suas análises sobre a arte, quando afirma:

A arte constitui um meio-caminho entre uma realidade que frustra os desejos e o mundo de desejos realizados da imaginação – uma região em que, por assim dizer, os esforços de onipotência do homem primitivo se acham em pleno vigor (p. 189).

A teoria freudiana entende ser a arte um meio intermediária entre os sonhos e as neuroses, por conseguinte, o artista estaria no intermeio entre o sonhador e o neurótico e como estas, a arte teria como elemento gerador desejos não satisfeitos deslocados para o nível do inconsciente. Para a psicanálise a base dessas criações estariam na estruturação do *Édipo*, isto é, nos desejos sexuais infantis. Nos sonhos esses desejos são realizados como *fantasia*¹, enquanto que na arte eles aparecem como símbolos, conseqüentemente, os *conteúdos* são mediados pela técnica e adquire diversas formas artísticas. Freud apresenta-nos em sua *Teoria Geral das Neuroses* (1917, p. 364) o seguinte esquema:

Causação da Neurose = Disposição devida à fixação da libido + Experiência causal (traumática) [no adulto]



Vygotsky (1999) adotando uma postura crítica ao *pansexualismo* e *infantilismo* das concepções psicanalíticas, diz ver nas mesmas *apenas máscaras e recursos auxiliares da*

1. Produção puramente ilusória que não resistiria a uma apreensão correta do real. (Laplanche e Pontalis, 2001, p. 169)

arte (p. 96). Porém, fala de um estudo freudiano que chega comparar à perfeição: o estudo *O Chiste e os Mecanismos do Inconsciente*, que supõe ser um modelo clássico de estudo analítico. Em referência a Freud sobre a diferenciação entre *sonho* e *chiste* comenta:

A diferença mais importante consiste na sua correlação social. O sonho é um produto absolutamente a-social da alma; ele não pode dizer nada a outra pessoa... o chiste, ao contrário, é o mais social de todos os mecanismos da alma voltados para obtenção do prazer (Freud, apud Vygotsky, 1999, p. 98).

As críticas vygotskianas sugere a crença em uma psicologia de ordem histórica e psicossocial, onde a arte não seja explicada a partir de experiências individuais, mas que tenha por base o círculo da vida social. Este postulado já fazia parte do pensamento de grandes nomes da psicanálise, dentre eles Jung, que desenvolveu estudos intensos sobre o *simbolismo*² nas artes.

Este estudo em particular de Jung (1964), descrito em seu livro *O Homem e Seus Símbolos*, constitui algo de valor inestimável sobre a idéia de que *tudo pode assumir uma significação simbólica*. Conforme escreve:

Com sua propensão para criar símbolos, o homem transforma inconscientemente os objetos ou formas em símbolos (conferindo-lhes assim enorme importância psicológica) e lhes dá expressão, tanto na religião quanto nas artes visuais (...) A interligação histórica entre religião e arte, que remonta aos tempos pré-históricos, é o registro deixado por nossos antepassados dos símbolos que tiveram especial significação para eles e que, de alguma forma, os emocionaram. Mesmo hoje em dia, como mostram a pintura e a escultura modernas, continua a existir viva interação entre religião e arte (p. 232).

2. Modo de representação indireta e figurada de uma idéia, de um conflito, de um desejo inconscientes; neste sentido, em psicanálise, podemos considerar simbólica qualquer formação substitutiva. (Laplanche e Pontalis. 2001, p. 481)

Santaella (2000), no seu livro *A Teoria Geral dos Signos*, aponta que *somos humanos porque somos simbólicos*. Adotando uma postura peirciana, enfatiza ser a semiótica, uma teoria lógica e social do signo, compreendido como:

Coisa de qualquer espécie, imaginada, sonhada, sentida, experimentada, pensada, desejada..., desde que interpretada em função de um fundamento que lhe é próprio, como estando no lugar de qualquer outra coisa (p. 90).

O *símbolo* enquanto imagem que representa uma ausência, materializa seu significado na relação com seu objeto. Como teorizou Pierce *um símbolo em si mesmo é um mero sonho; ele não mostra sobre o que está falando*, (Pierce apud Santaella, 2000, p. 134).

Esta análise para uma pedagogia da arte, que objetiva refletir sobre os *símbolos* que estruturam reflexões sobre uma estética educacional – ciência da arte e da beleza para a formação humana, ideal platônico - evidencia a necessidade de um novo olhar sobre o ensino das belas artes, implicando numa mudança paradigmática na compreensão do *conteúdo* e *forma* para dentro dos fundamentos estéticos da educação.

Assim, como pensar a inserção da formação em educação de fundamentos da psicanálise e da psicologia social para uma compreensão mais completa de uma pedagogia da arte que, buscando seus fundamentos estéticos, ultrapasse os limites da *forma* e da *técnica*, para somar a estas, o *conteúdo*, o significado da arte, o sentido simbólico nas atividades artísticas na escola?

Desde os estudos platônicos de uma pedagogia através da arte e da cultura – *paidéia* – que a humanidade busca esse ideal de formação, marcado pela ausência de conhecimento sistemático sobre universo simbólico. Aristóteles em seus estudos, nos trouxe a valiosa descoberta do *processo catártico*, inicialmente pensado como *efeito moral da tragédia* e que, após os estudos freudianos da estética, passou a ser um dos conceitos mais valiosos da psicanálise e psicologia social da arte, juntamente com o de *sublimação* que, numa perspectiva analítica, pode ser compreendida como *deslocamento da sexualidade*; *gozo fora do corpo*; *deslocamento do desejo erótico recalcado para uma determinada atividade, quer seja de natureza artística, religiosa ou científica*. Estes conceitos, embora pertencentes à psicanálise, ou áreas afins, devem ser discutidos dentro do campo da arte-educação.

Resta à escola a aceitação ou negação dessa complexidade pois referindo-se apenas ao conceito, alguns teóricos acreditam que a arte é uma *reprodução da realidade*, outros, do *universo simbólico*, produto e produtor da fantasia, por vezes pensada como figuração, neurose, psicose, sublimação, catarse, etc.

A psicanálise e a psicologia social da arte, no despontar do século XX, onde imperava o *status* das *ciências duras*, aceitaram a complexidade desta área do conhecimento humano, quando, diferentemente do que acontecia na análise da arte, lançaram suas pesquisas sobre a mitologia, a literatura, as artes plásticas, a psicologia dos artistas, a personalidade

infantil, enfim, trazendo à tona, um saber historicamente negado, porém valioso, inclusive para o campo educacional.

Ainda neste século, as descobertas feitas pelo psicólogo russo Vygotsky no campo da psicologia da arte, nos fez entender o valor social desta área. Acompanhando as idéias defendidas pela escola marxista, onde a evolução da arte não estava ligada à realização do espírito, mas era determinada pelas condições materiais, sociais e econômicas, chegou a estruturar a tese da *arte como técnica social do sentimento*, o que ele mesmo chamou da *arte enquanto o social em nós*, o que se contrapunha ao pensamento de Freud sobre o assunto.

Aqui, ancora-se uma das preocupações desta pesquisa: após os avanços que foram dados, neste último século na análise do mundo *simbólico*, sendo a arte uma área que materializa a essência desses universos humanos, cada vez mais valorizados no campo educacional, como essas reflexões tem permeado a formação e atuação do profissional da educação, quer seja especialista ou não. Talvez esta reflexão seja posterior aos avanços pós-crítica ao modelo de uma *Educação pela Arte*, baseada no *fazer artístico*, e traga a possibilidade de, após a análise das descobertas feitas no campo da psicanálise e da psicologia social da arte evidenciar as contribuições que estas áreas do conhecimento trouxeram à educação e que sirvam de instrumento para a estruturação de uma pedagogia da arte, para a formação e atuação mais completa no campo da arte-educação.

III

QUADRO TEÓRICO

3.1 A Ciência da Arte

A Alma é ao mesmo tempo mãe de toda a ciência e vaso matricial da criação artística.

Jung

As revoluções científicas que ocorreram até o final do século XIX encarregaram-se de ratificar, nas construções das ciências, a dicotomia clássica entre o sujeito e o objeto, corpo e alma, consciência e inconsciência. Os paradigmas advindos dessas transformações legitimaram o lugar da razão separado da esfera da emoção, dos sentimentos, das sensações.

É como se existisse, concretamente, um sujeito dividido e, através da força e supremacia do conhecimento racional, não houvesse espaço, nas discussões das ciências, para esse lugar ainda oculto do humano, que conhecemos como *pulsão*, como *ignorância*, como *inconsciente*, graças às descobertas de Freud no campo psicanalítico. Sobre essa suposta impossibilidade nos fala Paín (1999):

A cisão fundamental do pensamento humano salvaguarda os domínios da subjetividade e da objetividade, tornando-os indestrutíveis um ao outro. Protege assim a heterogeneidade do conhecimento do desejo. Mas, ao mesmo tempo, introduz uma comunicação ignorante entre os dois níveis de funcionamento mental, cada um deles enganando o outro para permanecer único. Além disso, a função fundamental dessa ignorância, no lugar da cisão, é de criar a ilusão da unidade do sujeito (p. 30).

Ao falarmos das discussões do *conteúdo* e da *forma* em Freud e Vygotsky, respectivamente, estamos retornando à clássica dicotomia entre objetividade e subjetividade nas ciências, por meio da análise da arte. Assim, Podemos visualizar na caminhada da história das ciências, pelo menos três momentos: o primeiro, o das *pressuposições*, anterior à estruturação do *cartesianismo* no século XVII por Descartes

(1596-1690), responsável pela *ereção da razão* (segundo momento) e o do *declínio da razão* como pilar único que passou a povoar os discursos sobre as ciências no início do século XX (terceiro momento). A arte, embora perpassasse por todos estes discursos, não era tomada como objeto de estudo científico. Vygostsky (1999) defende em seu livro *A Psicologia da Arte*, publicado no Brasil em 1999, que a arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada em relação permanente com todas os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto (p.9).

Dentre as grandes e revolucionárias produções científicas da humanidade, talvez tenha sido Freud quem melhor problematizou a relação entre arte e ciência. Toda sua obra é marcada por analogias sobre a arte enquanto conhecimento, nos mesmos moldes de outros saberes ditos científicos: *Hamlet* de Shakespeare (1900), *Leonardo da Vinci e Uma Lembrança de sua Infância* (1910), *O Moisés* de Michelangelo (1914) – embora diga, nesta última obra, que não é um conhecedor de arte mas apenas um leigo. Estes são apenas exemplos de um vasto número de elementos da arte que Freud tomou para seus estudos científicos. Prova disso é seu comentário sobre Leonardo (1914):

Em uma época em que se começava a substituir a autoridade da igreja pela antiguidade e em que não se havia ainda acostumado com nenhuma forma de pesquisa que não fosse baseada em pressuposições, Leonardo – o precursor e rival de Bacon e de Copérnico, igualando-se a eles em valor – foi por isso, forçosamente, um solitário entre seus contemporâneos. Ao dessecar cadáveres de cavalos e de homens, ao construir máquinas voadoras e ao estudar a nutrição das plantas e suas reações e venenos, certamente distancio-se enormemente dos comentadores de Aristóteles, aproximando-se dos alquimistas desprezados, em cujos laboratórios a pesquisa experimental encontrara algum refúgio, pelo menos durante aqueles tempos adversos (p. 75)

Leonardo da Vinci tem sido tomado como um marco para se analisar as complexas relações existentes entre arte e ciência. Numa biografia intrigante, intitulada *Leonardo: O Primeiro Cientista*, publicada no Brasil em 2000, White apresenta-nos esse lugar intermediário de Leonardo que antecipava algumas discussões do campo da epistemologia contemporânea como a idéia de *sistemas, redes e complexidade*:

Como já mencionei, Leonardo era obcecado com a descoberta, ansioso por encontrar respostas para qualquer questão por meio da observação e do experimento, e isso, logicamente, é o que causa maior impressão, até mesmo quando se folheiam rapidamente seus escritos. Ele derrama suas idéias sobre a página de maneira quase aleatória. Uma folha com anotações sobre óptica pode ser complementada com um esboço de rosto, um breve tratado sobre o modo de preparar um tipo específico de tinta ou uma receita para uma cura médica (p. 168-169).

Regnault (2001) retoma em sua obra *Em Torno do Vazio – A Arte à Luz da Psicanálise* – um propósito de Lacan de substituir a questão “a psicanálise é uma ciência?” Pela questão: “o que é uma ciência que inclui a psicanálise?” (p. 76).

Nessa mesma dimensão, não questionamos se, neste novo momento das ciências podemos estar falando da arte enquanto disciplina científica. Como problematiza Zamboni (1998) em seu livro *A Pesquisa em Arte – Um Paralelo entre Arte e Ciência*:

A Arte e a ciência, enquanto fases do conhecimento, ajustam-se e se complementam perante o desejo de obter entendimento profundo. Não existe o desejo de obter entendimento de uma forma em detrimento da outra, existem formas complementares do conhecimento, regidas pelo funcionamento das diversas partes de um cérebro único (p. 45).

Esperamos, de fato, que a natureza da revolução científica vivenciada neste novo século, não separe de um lado a filosofia, a arte, a pesquisa subjetiva, e do outro a ciência pura, a

pesquisa objetiva mas relacione-se com esta idéia de *cérebro único* apresentada por Zamboni; uma *mente complexa* dentro da perspectiva teórica defendida por Morin.

Acreditamos que a arte não está na contramão da verdade científica mas, por meio de seu modo *sui generis* de produzir saberes, às vezes, a precede. Ambas, numa perspectiva psicanalítica, estão enraizadas na vida pulsional da criança; são produtos da *sublimação* da investigação sexual infantil, como acentua Kofman (1996, p. 167), embora a ciência sirva ao *princípio de realidade*³ e a arte encontre-se ancorada numa posição intermediária, servido mais ao *princípio de prazer*⁴. Paralelo a esta questão Vygotsky (1999) nos apresenta *a arte enquanto técnica social do sentimento*, objetivando contrariar a idéia de que a função da arte é criar coisas belas:

Devemos reconhecer que a ciência não só contagia com as idéias de um homem toda uma sociedade, que a técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica social de sentimentos (p.308).

Parafraseando Freud, diríamos que cabe à arte, a religião e a ciência dá um sentido, um rumo, um destino para as excitações sociais e sexuais dos homens, concebidos como sujeitos do inconsciente e como destino de pulsões. Em outras palavras, salvar alguns homens nos seus destinos pulsionais pois, como bem escreveu Gullar (1999) *se a ciência e a filosofia pretendem explicar o mundo, esse não é o propósito da música, da poesia ou da pintura, embora tanto estas como aquelas atendam a uma mesma necessidade: tornar a existência suportável* (p.30).

3. Atividade psíquica que tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer (Laplanche e Pontalis,. 2001:364)

4. Tipo de energia pulsional que está mais a serviço do ego (ibidem, 2001:368)

3. 2 A Beleza da Arte

Não pode haver dúvida de que a arte não começou com a arte por amor a arte.

Freud

A Beleza é o nome de qualquer coisa que não existe. Que dou as coisas em troca do agrado que me dão.

Alberto Caeiro/Fernando Pessoa

É inevitável que ao buscarmos elucidar o que seja a arte, nos deparemos com a idéia do que seja beleza, o bom, o agradável, sendo comum que julgemos não ser arte aquilo que, ao nossos olhos, não seja belo; não nos proporcione um vivência ao nível e além do prazer (gozo).

Esta forma de experiência estética, por vezes, definida como *sensação, identificação*, cuja melhor metáfora é a do olhar-se para o espelho, mantém a arte, ainda, como sendo uma grande incógnita para os discursos sobre a beleza.

Estas reações emocionais, concretas, está na relação que estabelecemos como o objeto arte -em latim *ars, artis*, de *ágere* - agir (Rohden, 1990, p. 29), suas representações objetivas e subjetivas, dotadas de essências físicas, psíquicas e sociais que alguns teóricos traduzem com os significados *forma e material* (Vygotsky) ou como *conteúdo* (Freud).

Em *Totem e Tabu* (1913) Freud nos fala que a gênese da arte não está relacionada a este ideal de representação da beleza, ao qual nos acostumamos, mas, desde o bisão até as representações contemporâneas, ela se caracteriza como uma forma de dizer o que a

civilização, no seu processo de repressão e produção da cultura, mantém “oculto”. Conclui

Freud (1913):

Apenas em um único campo da nossa civilização foi mantida a onipotência de pensamentos e esse campo é o da arte. Somente na arte acontece que um homem consumido por desejos efetue algo que se assemelha à realização desses desejos e o que faça com que um sentido lúdico produza efeitos emocionais – graças à ilusão artística – como se fosse algo real. As pessoas falam com justiça da ‘magia da arte’ e comparam os artistas com mágicos. Mas a comparação talvez seja mais significativa do que pretende ser. Não pode haver dúvida de que a arte não começou como arte por amor à arte. Ela funcionou originalmente a serviço de impulsos que estão hoje, em sua maior parte, extintos. E entre eles, podemos suspeitar da presença de muitos instintos mágicos (p.100-101).

Esta divergência clássica que nos é apresentada por Freud em relação à concepção da *forma artística* em Vygotsky, relaciona-se, de forma determinante, com a maneira pela qual estas duas áreas do conhecimento analisam o psiquismo humano.

A corrente da psicologia sócio-histórica, da qual Vygotsky faz parte, entende o psiquismo humano como uma *construção social*. A arte aparece como um fenômeno humano fruto das relações do homem com o meio sócio-cultural. É como se nascesse do social em direção ao social. Este é um ponto singular que caracteriza a diferença entre estas duas abordagens da arte, conforme comenta Vygotsky (1999):

Por isso Freud não tem razão quando considera que o homem se encontra cara a cara com a realidade natural e que a arte pode inferir-se da diferença puramente biológica entre o *princípio de prazer*, para o qual tende as nossas inclinações, e o *princípio de realidade*, que as obriga a renunciar ao prazer. Entre o homem e o mundo está ainda o meio social, que a seu modo refrata e direciona qualquer excitação que age de fora sobre o homem, e qualquer reação que parte do homem para fora. Neste caso, para a psicologia aplicada é infinitamente significativo e importante o fato de que, como testemunhou Tolstoi, na experiência do ouvinte comum a música é um assunto grandioso e terrível. Ela motiva para a ação, e, se a marcha militar se resolve com os soldados desfilando galhardamente ao som da música, então a música de Beethoven deve realizar-se em atos igualmente excepcionais e grandiosos (p. 310-320).

Este estágio de excitação comum em quem faz, vê, escuta, toca, abstrai a obra de arte, transita sobre as abordagens da psicanálise e da psicologia social da arte, aparentemente, com um certo tom de veracidade. O sentir a arte tem aspecto de *forma e conteúdo*. Sobre este estágio escreve Duarte Jr. (1991) em seu livro *O que é Beleza*:

A arte é-nos uma espécie de espelho, face ao qual descobrimos e conhecemos aspectos de nosso sentir, muito dos quais até então insuspeitados. Porém, o cerne desta questão se refere à “qualidade” dos sentimentos despertados no expectador, que não é idêntica à dos sentimentos surgidos na vida prática.(p. 84)

Por que motivo então, nascem as obras de arte? Onde terá vindo, por exemplo, as telas de Portinari, as poesias de Meireles, as paisagens de Burle Marx, as construções de Niemeyer, as esculturas de Brennand, as músicas de Gonzaguinha, o canto de Sayão. Que beleza esconde-se por trás dessas criações artísticas, que promoveram gostosas e delicadas rupturas no *status* da beleza dos seus tempos? Que qualidade da arte é esta, de ser ao mesmo tempo feia, bela e preciosa? Sabe-se que não cabe a ela explicar o mundo e, talvez, a si mesmo mas, fazer com que os homens encontrem formas de prazeres existenciais.

É o poeta brasileiro Gullar quem apresenta, em um de seus poemas – *Traduzir-se* – uma possibilidade intermediária de análise da arte (o entre a *forma* e o *conteúdo*) que, considerando estas duas partes da arte, intituladas por ele de *expressividade da forma*, reencontra/produz, no seu poema, mesmo contrariando estas duas correntes científicas da análise da arte, e as traduz, uma parte (*a forma*) na outra parte (*o conteúdo*):

Uma parte de mim é todo mundo:
 Outra parte é ninguém: fundo sem fundo.
 Uma parte de mim é multidão:
 Outra parte estranheza e solidão.
 Uma parte de mim pesa, pondera:
 Outra parte delira.
 Uma parte de mim almoça e janta:
 Outra parte se espanta.
 Uma parte de mim é permanente:
 Outra parte se sabe de repente.
 Uma parte de mim é só vertigem:
 Outra parte linguagem.
 Traduzir uma parte na outra parte
 Que é uma questão de vida ou morte
 Será Arte?

Freud ao analisar um dos fragmentos da tumba do Papa Júlio II, *O Moisés* de Michelangelo (1914), escultura em mármore do escultor e pintor italiano da *Renascença*, descreve o encontro do significado da arte da seguinte maneira:



Figura 1: Michelangelo, *Moisés* (1513)

Para descobri sua intenção, contudo, tenho primeiro de descobrir o significado do conteúdo do que se acha representado em sua obra; devo, em outras palavras, ser capaz de interpreta-la. É possível, portanto, que uma obra de arte desse tipo, necessite de interpretação e que somente depois de tê-la interpretado poderei vir a saber por que fui tão fortemente afetado. Arisco-me mesmo a esperar que o efeito da obra não sofrerá qualquer diminuição após termos conseguido analisá-la [traduzi-la numa outra parte] (p. 18)

Traduzir-se não é, senão, projetar-se; ler qualquer forma artística a partir de um fantasma individual, de um vazio. É assim que encontramos a beleza da arte: abstraindo dela o que quer a nossa percepção como escreveu Coli (1995): O 'em si' da obra de arte, ao qual nos referimos, não é uma imanência, é uma projeção. Somos nós que enunciamos o 'em si' da arte, aquilo que nos objetos é, para nós, arte (p. 64).

3.3 Literatura e Ciência: A *Gradiva* de Jensen e O *Leve Alento*⁵ de Bunin

A obra engendra aquele que é seu pai, pois os personagens devem ser compreendidos como seu duplo, projeção de seus fantasmas e de seus ideais.

Kofman

O escritor criativo não pode esquivar-se do psiquiatra, nem o psiquiatra esquivar-se do escritor criativo, e o tratamento poético de um tema psiquiátrico pode revelar-se correto, sem qualquer sacrifício de sua beleza.

Freud

Que uso faz a psicanálise e a psicologia social da arte para explicar suas leis? Não estamos nos referindo às ciências *psi* aplicada à arte, mas à arte aplicada ao conhecimento da psique humana. Seria, então, o poeta um profeta do saber da psicanálise e da psicologia, sem ter desfrutado da erudição da academia? De onde advém este saber do artista amplamente cultuado por Freud e Vygotsky para explicar suas teorias ?

5. Na obra de Veer e Valsiner – *Vygotsky: Uma Síntese* – é analisada com o título *Respirar Tranquilo*.

São questões intrigantes e, por vezes, ignoradas, que sofrem a reprovação de alguns campos das ciências. Freud foi um dos primeiros pesquisadores a chamar a atenção para este equívoco, como podemos ver em uma de suas análises:

Dizem que um autor deveria evitar qualquer contato com a psiquiatria e deixar aos médicos a descrição de estados mentais patológicos. A verdade, porém, é que o escritor verdadeiramente criativo jamais obedece a essa junção. A descrição da mente humana é, na realidade, seu campo mais legítimo; desde tempos imemoriais ele tem sido um percussor da ciência e, portanto, também da psicologia científica. Mas o limite entre o que se descreve como estado mental normal e como patológico é tão convencional e tão variável, que é provável que cada um de nós o transponha muitas vezes no decurso de um dia. (1907:47)

É assim que na análise dessas narrativas (*Gradiva* e *Leve Alento*) Freud e Vygotsky valem-se dessas construções poéticas para elaborar suas teorias no campo da psicanálise e psicologia da arte respectivamente e, por esta razão estabelecem estritas relações entre literatura e ciência.

Gradiva, publicada em 1903, analisada por Freud em 1907, é uma pequena narrativa de Wilhelm Jensen, que conta a história de um arqueólogo – Norbert Honald – que, movido por um esquecimento, confunde, de forma delirante, Gradiva – *a jovem que avança* – um relevo de uma mulher com vestes e sandálias leves que se lança a caminhar, encontrado pelo arqueólogo num museu de antiguidades em Roma, com Fraulein Zoe Bertgang, amiga de infância, cujo reencontro os motiva para um enlaçamento afetivo (Freud, 1907).



Figura 2 : Auto-relevo de Grädiva

Duas coisas são bastante pertinentes na análise de Freud sobre *Grädiva*. Ao contrário da análise de Da Vinci e Shakespeare, cujo objetivo era revelar traços de verdades da

estrutura psíquica dos autores por meio da análise de suas obras, para Freud, Jensen através de uma produção intitulada de uma *fantasia* pelo autor, estruturou em arte, uma explicação sobre os mecanismos psíquicos comuns nos homens. A história de Pompéia - soterramento e depois a *escavação* – assemelha-se, e muito, a dois campos de estudos da psicanálise: a *repressão/recalque*, enquanto *soterramento*, e a análise, enquanto *escavação*. Na análise desta obra, Freud ratifica o lugar da arte - emprego de um saber sem o possuir - nos discursos sobre as coisas que julgamos ciências, conforme conclui: *é o que ocorre com essa imaginativa exposição da história de um caso do seu tratamento: está realmente isenta de erros* (1907, p. 47).

Leve Alento, de Ivaán Búnin, analisada por Vygotsky em sua obra *Psicologia da Arte* para falar do *material* e da *forma* nas artes e mostrar os equívocos dos especialistas em estética quando se referem à harmonia da *forma* e do *conteúdo*, caracteriza-se como uma narrativa que conta a história de uma ginásial de 16 anos, bela e com uma ânsia invejável de vida – *leve alento* - Ólia Mieschérskaja, que após relacionar-se com um oficial de 53 anos, Alieksiêi Mikháilovitch, comunica-lhe que não o ama e é assassinada por ele (Vygotsky, 1999).

Para apontar a possível contradição alimentada pela estética nestes últimos tempos sobre a relação harmônica entre *forma* e *conteúdo*, Vygotsky toma como fundamento o fato de que uma narrativa sobre morte e assassinato ligada à anulação de uma jovem ávida de esperança devesse nos levar, segundo o princípio desta harmonia, a uma percepção do

horrendo mas, como comenta, ao contrário disto, *experimentamos quase uma patológica leveza* (1999:199), *uma transformação de sentimentos*. Segundo Verr e Valsiner (1999):

Vygotsky analisou a linguagem usada por Bunin para levar o leitor de *Respirar Tranquilo* à formação de um complexo holístico de sentimentos que abarcam o mundo. Fazendo o conceito de 'respirar tranquilo' passar do contexto da conversa de uma menina adolescente para o contexto de um mundo em que as pessoas amam e matam, o autor cria um efeito poderoso de generalização artística. Esse efeito, conforme foi mostrado por Vygotsky, era semelhante à síntese emocional criada pelas fábulas (p.41)

Em todo o processo de análise da arte, percebemos um esforço de Vygotsky (1999) para desmentir a força do *conteúdo* na explicação dos fenômenos da arte, contrário a Freud. Na análise de *Leve Alento*, analisa os dois conceitos para análise da estrutura da narração: o *material* e a *forma*:

Devemos entender por material tudo o que o poeta usou como já pronto – relações do dia-a-dia, histórias, casos, o ambiente, os caracteres, tudo o que existia antes da narração e pode existir fora e independentemente dela, caso alguém narre usando suas próprias palavras para reproduzi-lo de modo inteligível e coerente. Devemos denominar forma da obra a disposição desse material segundo as leis da construção artística no sentido exato do termo (p. 177).

Dois mecanismos são acionados nas análises propostas por Freud e Vygotsky sobre as revelações evidenciadas por textos literários a respeito da compreensão do fenômeno humano. Em Freud é evidente e convincente a idéia de que, em muito, o artista antecede o cientista. De outra maneira, Vygotsky apresenta-nos os aspectos da contradição estética, inferindo críticas à lógica do conteúdo da arte para mostrar o caráter efêmero e mutante do que é revelado pela obra de arte.

3.4 Sublimação: O Belo Enraizado na Excitação Social e Sexual

Não se tem o direito de amar ou odiar qualquer coisa da qual não se tenha conhecimento profundo.

Leonardo Da Vinci

Pouco se sabe sobre as análises freudianas da arte. Um dos trabalhos mais fascinantes nesta área é, talvez, seu estudo sobre *Leonardo Da Vinci e uma Lembrança de sua Infância* (1910), surgido da necessidade de compreender um de seus casos clínicos datado de 1909, que julgava ter a mesma constituição psíquica de Leonardo.



Figura 3: *Da Vinci, Sant'Ana, a Virgem e o Menino, 1508/1510*

Hoje a humanidade inteira conhece o poder inventivo desse artista/cientista da *Renascença*. Da Vinci popularizou-se por obras célebres como a *Mona Lisa* (1503-1505), *A Última Ceia* (1495-1497), *Sant'Ana, a Virgem e o Menino* (1508-1510), obra que marcou os estudos sobre a infância de Leonardo, pois, segundo Freud (1910) esta tela revela algo da lembrança ou fantasia de Leonardo de ter sido visitado em seu berço por uma ave de rapina (pássaro oculto) – *nibio* em italiano, *geier* em alemão, *vulture* em inglês e abutre em português: traduções possíveis para este enigma de Da Vinci levantado por Freud.

Lacan, que dedicou à análise de *Hamlet* de Shakespeare sete encontros de seu Seminário de 1958/59, no momento em que analisa a fala de Hamlet sobre seu padrasto a compara a esta cena (imagem) descrita por Freud:

Falamos destes *Kites* a respeito da *Recordação de Leonardo da Vinci*. Acho que é uma espécie de milhafa (ave de rapina). Trata-se de seu padrasto, feito para ser oferecido como vítima aos búbios (ave de rapina) (1986:22).

Sobre a natureza de Leonardo Freud (1910) comenta:

Na época do Renascimento a combinação de tão amplas e diversas habilidades em um mesmo indivíduo eram comuns, embora tenhamos de reconhecer que Leonardo foi um dos exemplos mais brilhantes. Tampouco pertencia a ele à classe dos gênios fisicamente mal dotados pela natureza e que por isso mesmo desprezam as formas exteriores da vida e, numa atitude de penosa melancolia, fogem a qualquer contato com seus semelhantes. Ao contrário, era alto e bem proporcionado; suas feições eram belas e invulgar a sua força física; era encantador em suas maneiras e de fácil eloquência, alegre e amável para com todos. Adorava o belo em tudo o que cercava; apreciava as roupagens suntuosas e valorizava todos os requintes da vida... Na verdade, é muito possível que a imagem de um Leonardo extremamente feliz e amante de todos os prazeres não seja verdadeira senão no primeiro período, e o mais longo também, da vida do artista (p.74 -75).

Paralelo à admiração da humanidade frente aos inventos e obras de artes criados por Leonardo, gira em torno das produções a respeito de sua personalidade uma especulação sobre sua natureza sexual, mais precisamente, sobre uma possível homossexualidade na sua estrutura psíquica. Ao contrário de alguns biógrafos que optam por omitir essa discussão de suas investigações, Freud, acreditando na possibilidade de se chegar a uma compreensão da vida mental de alguém por via de um estudo biográfico, vai se interessar pela análise da atividade sexual de Leonardo, por sua individualidade, esclarecendo:

É duvidoso que Leonardo tenha abraçado uma mulher com paixão; ou tenha tido alguma amizade intelectual íntima com uma mulher como a de Miguel Ângelo com Vittoria Colonna. Quando ainda aprendiz e vivendo em casa de seu mestre Verrocchio, foi-lhe feita e a alguns outros jovens uma acusação de práticas homossexuais proibidas, que terminou em absolvição. Parece que a origem dessa acusação foi o fato de ter usado um menino de má fama como modelo. Quando veio a tornar-se mestre, cercou-se de belos rapazes e meninos que tomava como alunos. O último desses alunos, Francesco Melzia acompanhou-o à França, ficou a seu lado até sua morte e foi por ele nomeado seu herdeiro. Sem compartilhar a certeza de seus biógrafos modernos, que naturalmente rejeitam a possibilidade da existência de relações sexuais entre ele e seus alunos, considerando-a um insulto grosseiro ao grande homem, achamos muito mais provável que as relações afetuosas de Leonardo para com os jovens que – como era de costume entre aprendizes da época – compartilhavam sua vida, não chegassem até relações sexuais. E ainda mais, uma grande atividade sexual não condizia muito com ele (p. 79-81).

Interessa, ainda, para fins de análise sobre a *sublimação*, os estudos freudianos sobre os *três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905), sobretudo o tópico ligado à *Fixações em Alvos Sexuais Provisórios*, especificamente o item sobre *O Tocar e O Olhar*, onde Freud usa pela primeira vez numa publicação o termo *sublimar*, no sentido de *desvio*:

A progressiva ocultação do corpo advinda com a civilização mantém desperta a curiosidade sexual, que ambiciona completar o objeto sexual através da revelação das partes ocultas, mas que pode ser desviada (sublimada) para a arte, caso se consiga afastar o interesse dos genitais e voltá-lo para a forma do corpo como um todo. A

demora nesse alvo sexual intermediário do olhar carregado de sexo surge, em certa medida, na maioria das pessoas normais, e de fato lhes dá possibilidade de orientarem uma parcela de sua libido para alvos artísticos mais elevados (p. 148).

O termo *sublimação* na teoria freudiana refere-se ao mesmo tempo ao termo *sublime* no sentido mais ético, humano e germinal que a palavra suscita (sublime ação); e ao termo *sublimação* na perspectiva da química que concebe este conceito como *transformação* da matéria de um estado sólido ao estado líquido.

Sabe-se que Freud era leitor assíduo da literatura alemã, entre as quais, leu Shopenrauer, Nietzsche e Goethe que, segundo Beltelheim (1982:22) foi quem introduziu o termo *sublimar* – *sublimieren* – na língua alemã, em referência a **sentimentos humanos que devem ser aperfeiçoados, elevados e canalizados para outras motivações de nível mais puro.**

Este termo nos é apresentado por Freud quando ele procede a suas análises sobre o destino da pulsão⁶: *pode mudar para seus opostos, dirigir-se ao próprio corpo, ser recalcada ou sublimada*. A pulsão é muitas vezes confundidas com instinto. Na língua alemã existem dois termos, *instinkt* (instinto) e *trieb* (pulsão), sobre este último consultemos Laplanche e Pontalis (2001):

Segundo Freud, uma pulsão tem sua fonte num excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta (p. 394)

6. Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo (Laplanche e Pontalis, 2001:394)

Sobre a idéia do que seria o *belo*, uma nota explicativa das obras completas de Freud, descreve como indubitável que *o conceito de belo enraíza-se na excitação sexual e, em sua origem, significa aquilo que estimula sexualmente* (1905,p. 148)

A referência feita até agora sobre a arte, diz respeito, mais especificamente, a um dos termos da sublimação (uma das vicissitudes da pulsão), que junta-se à religião e à ciência. Neste campo podemos situar, tendo como referencial de análise estes estudos freudianos que, a produção artístico-científica de Da Vinci é fruto desse suposto *desevio*, dessa possibilidade de *investimento sexual em fins não sexuais*, a *sublimação*, como bem defende Freud (1910):

No seu caso parece que foi isso que realmente sucedeu. Seus afetos eram controlados e submetidos ao instinto da pesquisa; ele não amava nem odiava, porém se perguntava acerca da origem e do significado daquilo que deveria amar e ou odiar. Parecia, assim, forçosamente, indiferente ao bem e ao mal, ao belo e ao horrível. Durante este trabalho de pesquisa, o amor e o ódio se despiam de suas formas positivas e ou negativas e ambos se transformavam apenas em objeto de interesse intelectual. Na verdade, Leonardo não era insensível à paixão... apenas convertera sua paixão em sede de conhecimento; entregava-se então, à investigação com a persistência, constância e penetração que derivavam da paixão e, ao atingir ao auge de seu trabalho intelectual, isto é, a aquisição do conhecimento, permitia que o afeto há muito reprimido viesse à tona e transbordasse livremente, como se deixa correr ao clímax de uma descoberta, podia vislumbrar uma vasta porção de todo o conjunto, ele se deixava dominar pela emoção e, em linguagem exaltada, louvava o esplendor da parte da natureza que estudara ou, em sentido religioso, a grandeza do seu Criador (p.83).

Ao contrário do que pensa a psicanálise da arte sobre a importância da *sublimação* no processo de criação artística, Vygotsky (1999) diz que, do ponto de vista da psicologia social, isto se constitui num grande equívoco, conforme comenta:

Como diz Muller-Freienfels, os psicanalistas afirmam com absoluta seriedade que Shakespeare e Dostoievski não se tornaram criminosos porque representam criminosos em suas obras e assim aliviaram as suas *tendências criminosas*. Neste caso a arte é alguma coisa como uma terapia para o artista, e para o espectador é o meio de afastar o conflito com o inconsciente sem cair na neurose... para eles toda a poesia se reduz necessariamente às vivências sexuais, como subjacentes à base de toda criação e percepção artística; são precisamente as inclinações sexuais, segundo a psicanálise, que constituem o reservatório basilar do inconsciente, e aquela transferência de reservas de energia psíquica que se realiza na arte é, predominantemente, uma sublimação da energia sexual, ou seja, o desvio dos objetivos imediatamente sexuais e sua transformação em criação (p. 87).

Em seus estudos sobre psicanálise e arte, Vygotsky desenvolve análises profundas sobre o papel do inconsciente na psicologia da arte e a não compreensão da psicologia social da arte no campo psicanalítico; critica de forma contundente a idéia do pansexualismo e do infantilismo, segundo ele, muito presente na análise psicanalítica da arte mas que despreza o papel dos momentos conscientes na produção artística, sugerindo que só será possível versar sobre os aspectos positivos da psicanálise da arte quando:

Ela for capaz fazer uma análise psicossocial correta também da simbólica da arte e também da sua evolução histórica, e compreender que a arte nunca poderá ser explicada até o fim a partir de um pequeno círculo da vida individual, mas requer forçosamente a explicação de um grande ciclo da vida social (p.99).

As teorias sobre a sublimação são convergentes quanto à idéia de que este processo produz atividades intelectuais (a ciência), artísticas (as belas artes) e religiosas (dogmas, crenças e rituais) socialmente valorizadas. Nestes atos, o processo de sublimação produz a dessexualização da pulsão.

3.5 *Katharsis*: Reencontro de Segredos Íntimos

Todo o prazer preliminar e o gozo que se deve à obra do poeta procedem da liberação de tensões em nossas almas.

Kofman

È assim que se supunha desde Aristóteles (384 a. C. a 322 a. C.): a *Katharsis* (termo grego) como o despertar de *eleos* (piedade) e *phobos* (temor) pela *ação representativa* (a tragédia); um processo de *identificação*, que acarretaria numa economia de afetos, num estado de purificação do ser (calma).

A palavra em si suscita a idéia de *purificação*. Como método, se desenvolveu no período de 1880/1895 quando a terapia psicanalítica utilizava a hipnose no processo de tratamento. Segundo Laplanche e Pontalis (2001, p. 60) trata--se de um método de psicoterapia em que o efeito visado é a *purgação (catharsis)*, uma descarga adequada dos afetos patogênicos, ligados a acontecimentos traumáticos; uma *ab-reação*, ou seja, uma descarga emocional, uma liberação desse afeto que faz sintoma (*satisfações substitutivas*) no sujeito.

A mudança do método catártico para o psicanalítico propriamente dito, deve-se, em certo sentido, ao fato do crescente acento dado por Freud às questões da sexualidade, à *energia dos instintos sexuais* que Freud denominou de *libido* (1925, p. 40). Sobre essa mudança, nos diz Freud (1925):

A teoria da repressão tornou-se a pedra angular da nossa compreensão das neuroses. Um ponto de vista diferente teve então de ser adotado no tocante à tarefa da terapia. Seu objetivo não era mais ‘ab-reagir’ um afeto que se desencaminhara, mas revelar repressões e substituí-las por atos de julgamento que podiam resultar quer na aceitação, quer na

condenação do que fora anteriormente repudiado. Demonstrei meu reconhecimento da nova situação não denominando mais meu método de pesquisa e de tratamento de catarse, mas de psicanálise (p. 36)

Freud em *Personagens Psicopáticos no Palco* ao analisar a finalidade do drama em Aristóteles escreve de forma mais detalhada sobre a *katharsis* dizendo:

Se trata de abrir fontes de prazer ou gozo em nossa vida afetiva, assim como no trabalho intelectual, o *chiste* ou cômico abrem fontes similares, muitas das quais essa atividade tornara inacessíveis. Para tal finalidade, o fator primordial é, indubitavelmente, o “desabafo” dos afetos do espectador; o gozo daí resultante corresponde, de um lado, sem dúvida, à excitação sexual concomitante que, como se pode supor, aparece como um subproduto todas as vezes que um afeto é despertado, e confere ao homem o tão desejado sentimento de uma tensão crescente que eleva seu nível psíquico...Por conseguinte, seu gozo tem por premissa a ilusão, ou seja, seu sofrimento é mitigado pela certeza de que, em primeiro lugar, é um outro que está ali atuando e sofrendo no palco, e em segundo, trata-se apenas de um jogo teatral, que não ameaça sua segurança pessoal com nenhum perigo. Nessas circunstâncias, ele pode deleitar-se como um “grande homem”, entregar-se sem temor a seus impulsos sufocados, como a ânsia de liberdade nos âmbitos religioso, político, social e sexual, e desabafar em todos os sentidos em cada uma das cenas grandiosas da vida representada no palco (1905: 292-293).

Encontramos nesta análise freudiana a idéia de *katharsis* como *descarga*, como *ab-reação*, diferentemente da concepção de *catarse* pensada por Vygotsky como *complexas transformações dos sentimentos* (1999,p. 270). Segundo Vygotsky esta temática está no meio de um trilogia da mais alta complexidade no campo da psicologia teórica; trata-se das complexas relações estabelecidas entre *Percepção, Imaginação e Sentimento* e seus significados para o campo da arte. Segundo Vygotsky (1999):

Costuma-se estudar a arte no curso de psicologia, em um dos referidos campos ou nos três simultaneamente. Entretanto, as relações entre esses três problemas não apresentam o mesmo grau de importância para a psicologia da arte. É patente que a psicologia da percepção exerce um papel até certo ponto auxiliar e subordinado em relação aos outros dois campos, porque todos os teóricos já renunciaram ao sensualismo ingênuo, segundo o qual a arte é simplesmente alegria proporcionada por coisas belas. Há muito tempo os teóricos vem

distinguindo a reação estética, mesmo na sua forma mais elementar, da reação comum no ato da percepção de um gosto, um cheiro ou uma cor agradáveis. O problema da percepção é um dos pontos mais importantes da psicologia da arte, mais não é questão central porque depende da solução que dermos aos outros problemas situados no centro da nossa discussão. Em arte a reação apenas começa pelo fato da percepção sensorial mas, evidentemente, não se conclui, e por isto se faz necessário não iniciar a psicologia da arte pelo campo que costuma operar com as emoções estéticas elementares, mas partindo de dois outros problemas: do sentimento e da imaginação. Pode-se até afirmar que a correta compreensão da psicologia da arte só surgirá no cruzamento desses dois problemas, e que todos os sistemas psicológicos que tentam explicar a arte são, no fundo, uma doutrina da imaginação e do sentimento combinados de diversas maneiras (p. 249-250)

Ao falar-nos de uma outra vertente dessa complexidade – as relações entre as *emoções* e as *fantasias* - Vygotsky, citando Titchener, aponta-nos a diferença entre o *sentimento* e *sensação*, dizendo ser uma das propriedades da sensação, a clareza, ao contrário da impossível capacidade de nos concentrarmos no segundo; ambos acontecem de forma consciente, como o afeto, ponto concordante entre as teorias freudianas e vygotskianas. Estas teorias encontram discordâncias, principalmente no campo da *psicologia empírica* para quem o pensamento e o sentimento estavam fora do campo da consciência.

Para responder a esta contradição Vygotsky parte para a análise do sentimento enquanto processo nervoso, essencialmente como *dispêndio de energia* e elabora uma questão central para a psicologia da arte: *como devemos considerar o sentimento – apenas como dispêndio de energia psíquica ou lhe cabe o papel economizador e preservador na economia da vida do psiquismo?* (1999, p.154); aponta-nos que a resposta a esta questão está relacionada à compreensão da *lei do menor esforço*, minuciosamente analisada pelo

intelectualismo, *formalismo*, pela teoria freudiana, entre outros. Após essa análise nos esclarece:

No que se refere à arte, aqui domina exatamente a lei inversa do dispêndio e gasto de descarga da energia nervosa, e nós sabemos que quanto maiores são esse dispêndio e essa descarga tanto maior é a comoção causada pela arte. Se lembrarmos o fato elementar de que todo sentimento é um dispêndio de energia espiritual e a arte está forçosamente ligada à excitação do complexo jogo de sentimentos, veremos imediatamente que a arte viola a lei do menor esforço e em seu efeito mais imediato e na construção da forma artística subordina-se exatamente a uma lei oposta. A nossa reação estética se revela antes de tudo, não como uma reação que economiza, mas como reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia em centavos (1999, p. 257).

Após análise do que vem a ser a reação estética Vygotsky conclui uma de suas teses centrais no campo da psicologia da arte: aqui se traduz em forma de lei estética a observação verdadeira de que toda obra de arte implica uma divergência interior entre *conteúdo* e *forma*, e que é precisamente através da *forma* que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo (1999, p. 272).

Então o que seria essa *identificação* (Aristóteles), esse *desabafo* (Freud), as *transformações dos sentimentos* (Vygotsky) que ocorrem ao homem quando em contato com o objeto arte: uma pintura, uma música, uma poesia, uma escultura, um filme, uma peça de teatro, que analisamos com o nome de *katharsis*, senão um jogo semântico de encontro e desencontros de segredos íntimos revelados na criação e apreciação estética.

Para alguns teóricos, dentre eles Freud, não há como defender a supremacia da *forma* em detrimento do *conteúdo* artísticos. Para ele, a maneira como se processa a *katharsis* está

intimamente relacionada ao conteúdo da arte que, ao contrário do que prega Vygotsky, não é destruído nem apagado, mas, resignificado pelo espectador, conseqüentemente, o sentido da arte está para o que o autor ocultou pela *forma* e o espectador revela nos seus encontros com *as belas artes*. Como afirma Regnault, parafraseando Lacan, psicanalista francês: *tudo está sempre ali*, simplesmente, nunca no mesmo lugar ou, se no mesmo lugar, nunca do mesmo modo (2001, p. 31).

Poderíamos inferir que a arte organiza-se, estrutura-se, define-se, a partir do *vazio*, como escreveu Regnault em sua obra *Em Torno do Vazio: A Arte à Luz da Psicanálise*. A *Catarse* seria o que se opera neste *vazio*; o que é colocado dentro dele. Lacan (1986) em sua análise de *Hamlet* de Shakespeare, dizia que se trata de um personagem composto de um lugar *vazio* para situar nossa ignorância - presentificação do inconsciente; do discurso do Outro - conforme comenta:

Se nos emocionamos com uma peça de teatro, não é pelo que ela representa de esforço, nem pelo que, sem se dar conta, seu autor deixou passar. É por causa, eu o repito, do lugar a ocupar que ela oferece àquilo que se esconde em nós de problemático na nossa própria relação com nosso próprio desejo (p.30)

3.6 *Hamlet*: O Mito Revelado em Obra de Arte (A Tragédia)

Hamlet não é um caso clínico.

Lacan

Em Hamlet, de fato, o conflito está tão oculto que coube a mim desvendá-lo.

Freud

Quem quiser estudar Hamlet como um problema psicológico deve abandonar inteiramente a crítica.

Vygotsky

A tragédia de *Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, obra do poeta inglês Shakespeare (1601) pode ser tomada como uma linha divisória das críticas dirigidas a célebres produções da literatura universal e como ponto nodal para elucidar os fundamentos da psicologia e psicanálise da arte, sobretudo, as análises de Freud, Vygotsky e Lacan sobre o enigma do mito Hamlet revelado em obra de arte (a tragédia).

Regnault nos fala que a serventia da tragédia está em nos lembrar, a nós sujeitos das ciências, votados ao serviço dos bens, que tipo de ultrapassagem do limite supõe a experiência de nosso desejo (2001,p. 90). Em Lacan (1986) esse texto shakespeariano, em sete encontros de seu Seminário de 1958/59, trilha basicamente este caminho:

Trata-se de recuperar o sentido da função do desejo na interpretação analítica. Isto não deveria ser muito difícil na medida em que, espero poder fazê-los sentir, o que distingue a tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca, é de ser a tragédia do desejo (p.13)

Em Freud observamos o valor psíquico atribuído ao mito de Hamlet, capaz de esclarecer verdades da personalidade de Shakespeare que, segundo Freud, ao construir a obra aprisionou-se a ela, manteve suas verdades nas cenas, nas personagens.

O melhor caminho para compreendermos o uso que a psicanálise faz da arte para explicar alguns fenômenos da prática clínica seria concebê-la a partir de um “vazio”. É neste lugar ativo que o analista/analizando descobre, explica, significa, algo do seu interesse. No caso de Lacan, ao contrário de Freud, o uso que se faz da obra de Shakespeare é partir dela para explicar a dinâmica do desejo no ser humano. Portanto, a referência é feita não a um

personagem que se presentifica em carne e osso, com uma estrutura semelhante a dos mortais comuns, mas de um filho da palavra do poeta, que existe apenas como texto, que implica efeitos que são afetos, embora não negue que é possível que Shakespeare esteja em sua obra, mas não se detém neste fato específico. O próprio Lacan (1986) esclarece:

Que haja o drama de Shakespeare por trás de *Hamlet* é secundário em relação ao que compõe a estrutura de *Hamlet*. É esta estrutura que responde pelo efeito de *Hamlet*. E isto, tanto mais que *Hamlet*, ele mesmo, como se expressam metaforicamente os autores, é um personagem de quem não é apenas em função da nossa ignorância que desconhecemos as profundezas. É um personagem composto do lugar vazio para situar nossa ignorância... Uma ignorância situada não é nada mais do que a presentificação do inconsciente (discurso do Outro) (p. 31)

Em Vygotsky, que defende a idéia segundo a qual a criação artística é estranha ao criador, impossível de ser traduzida como verdade para explicar a natureza psíquica do artista, busca interpretar o mito da tragédia de Shakespeare como verdade histórica e religiosa, no sentido gnosiológico.

Para elucidar estas posições da psicanálise de Freud e da psicologia social de Vygotsky, em certo sentido antagônicas, apresentaremos alguns fragmentos de suas obras. Em *A Interpretação dos Sonhos*⁷, Freud (1900) comenta:

Outras das grandes criações da poesia trágica, o *Hamlet* de Shakespeare, tem raízes no mesmo solo que *O Edipus Rex*. Mas o tratamento modificado do mesmo material revela toda diferença na vida mental dessas duas épocas, bastante separadas, da civilização: o avanço secular do recalque na vida emocional da espécie humana. No *O Edipus*, a fantasia infantil imaginária que subjaz ao texto é abertamente exposta e realizada, como o seria num sonho. Em *Hamlet*

7. Realização (disfarçada) de um desejo reprimido (Freud, 1925:49)

ela permanece recalcada; e – tal como no caso de uma neurose – só ficamos cientes de sua existência através de suas conseqüências inibidoras. Estranhamente, o efeito esmagador produzido por essa tragédia mais moderna revelou-se compatível com o fato de as pessoas permanecerem em completa ignorância quanto ao caráter do herói. A peça se alicerça nas hesitações de Hamlet em cumprir a tarefa de vingança que lhe é atribuída; mas seu texto não oferece nenhuma razão ou motivo para essas hesitações, e uma imensa variedade de tentativas de interpreta-las falhou na obtenção de qualquer resultado. Segundo a visão que se originou em Goethe e é ainda hoje predominante, Hamlet representa o tipo de homem cujo poder de ação direta é paralisado por um desenvolvimento excessivo do intelecto (Ele está “amarelecido, com a palidez do pensamento”). Segundo outra visão, o dramaturgo tentou retratar um caráter patologicamente indeciso, que poderia ser classificado de neurastênico. O enredo do drama nos mostra, contudo, que Hamlet está longe de ser representado como uma pessoa incapaz de adotar qualquer atitude. Vemo-lo fazer isso em duas ocasiões: primeiro, num súbito rompante de cólera, quando trespassa com a espada o curioso que escuta a conversa por trás da tapeçaria, e em segundo lugar, de maneira premeditada e até ardilosa, quando, com toda a insensibilidade de um príncipe da Renascença, envia os dois cortesãos à morte que fora planejada para ele mesmo. O que é, então, que o impede de cumprir a tarefa imposta pelo fantasma do pai? A resposta, mais uma vez, está na natureza peculiar da tarefa. Hamlet é capaz de fazer qualquer coisa – salvo vingar-se do homem que eliminou seu pai, tomou o lugar deste junto a sua mãe, o homem que lhe mostra os desejos recalcados de sua própria infância realizados. Desse modo, o ódio que deveria impedi-lo à vingança é nele substituído por auto-recriminações, por escrúpulos de consciência que o fazem lembrar que ele próprio, literalmente, não é melhor do que o pecador a quem deve punir. Aqui traduzi em termos conscientes o que se destinava a permanecer inconsciente na mente de Hamlet; e, se alguém se inclinar a chamá-lo de histérico, só poderei aceitar esse fato como algo que está implícito em minha interpretação. A aversão pela sexualidade expressa por Hamlet em sua conversa com Ofélia ajusta-se muito bem a isto: a mesma aversão que iria apossar-se da mente do poeta em escala cada vez maior durante anos que seguiram, e que alcançou sua expressão máxima em *Timon de Atenas*. pois, naturalmente, só pode ser a própria mente do poeta que nos confronta em Hamlet. Observo num livro sobre Shakespeare, de Georg Brandes (1896), uma declaração de que *Hamlet* foi escrito logo após a morte do pai de Shakespeare (em 1601), isto é, sob o impacto imediato de sua perda e, como bem podemos presumir, enquanto seus sentimentos infantis sobre o pai tinham sido recentemente revividos. Sabe-se também que o próprio filho de Shakespeare, que morreu em tenra idade, trazia o nome de “Hamnet”, que é idêntico a “Hamlet”. Assim como em *Hamlet* versa sobre a relação entre um filho e seus pais, em *Macbeth* (escrito aproximadamente no mesmo período) aborda o tema da falta de filhos. Entretanto, assim como todos os sintomas neuróticos e, no que tange a esse aspecto, todos os sonhos são passíveis de ser “superinterpretados”, e na verdade precisam sê-lo, se pretendermos compreendê-los na íntegra, também todos os textos genuinamente criativos são produto de mais de um motivo único e mais de um único impulso na mente do poeta, e são passíveis de mais de uma interpretação (p. 291-292).

Como podemos observar neste fragmento da análise de Freud sobre *Hamlet*, fica evidente sua crença no *mito revelado enquanto verdade psíquica* onde, por meio da criação artística, é possível chegar a fragmentos da realidade do autor.

Contrário a esse processo de análise da arte, que envolve-se mais com o *conteúdo* do que com a *forma* artística, Vygotsky no prefácio de sua monografia intitulada *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, cujo primeiro rascunho data de 05 de agosto a 12 de setembro de 1915, e a segunda versão de 14 de fevereiro de 1916, completada em Moscou, comenta:

Há pesquisas que estuda a relação do autor com dada obra, a data em que foi escrita, seu sentido filosófico, seus méritos dramáticos... Em primeiro lugar, essa crítica não está relacionada à personalidade do autor da obra em questão. Para semelhante crítica, decididamente, não faz diferença se o autor de Hamlet se chamava Shakespeare ou Bacon: isso não muda nada em Hamlet. Uma vez criada, a obra de arte separa-se de seu criador; não existe sem o leitor; é apenas uma possibilidade que o leitor realiza. Na inesgotável diversidade da obra simbólica, isto é, de qualquer verdadeira obra de arte, está a fonte de suas múltiplas interpretações, que a nada obriga ... A essência, a força da obra não reside no que o autor subentendeu por ela mas na maneira como age sobre o leitor ou espectador; conseqüentemente reside em seu conteúdo possível. Se a obra de arte não tem uma idéia única, então todas as idéias nela inseridas são igualmente válidas... A certa distância, podemos reconhecer de modo puramente teórico, eu diria racional, que não existe o Hamlet de Shakespeare, existe meu Hamlet, teu Hamlet, o Hamlet de Borne, o Hamlet de Gervinius, ou de Bernais Rossi, ou de Mounet-Sully, e que todos eles estão em pé de igualdade; uns estão mais próximos de nós, outros mais distantes, mas todos estão mais ou menos corretos. Contudo, esse é um ponto de vista puramente racional: o entusiasmo da criação, ele é nefasto. O crítico ou artista que cria seu Hamlet deve ser um fanático. Meu Hamlet é uma verdade absoluta, o de outro não o é e não pode sê-lo: só nesse estado de ânimo posso criar alguma coisa efetivamente minha Não conheço essas obras, mas que obra de arte é essa que não explica a si mesmo? Ora, eu nada sei sobre a história do desenvolvimento de Shakespeare, e entretanto compreendo Hamlet tanto quanto podemos compreender aquilo que nos encanta! Por acaso precisamos ler também Otelo para entender Macbeth? Hamlet é um mundo absolutamente peculiar (1999).

Quando a questão do *conteúdo* e da *forma* em Freud e Vygotsky na análise de *Hamlet* percebemos a divergência nas suas posições sobre a verdade do mito shakespeariano, a exemplo disso, quando se referem ao *fantasma do pai* de Hamlet. Em Freud a idéia do fantasma enquanto personagem pode está relacionada ao impacto da perda de seu pai em 1601 (conteúdo) onde, logo em seguida, Shakespeare produziu o texto da tragédia. Para Vygotsky (1999) o fantasma do pai é apenas um personagem da tragédia (forma) cuja existência se caracteriza como uma motivação de movimento, apenas uma invenção da capacidade criadora de Shakespeare, enfatizando:

Entre outras coisas, no que se refere a Hamlet, devemos concordar com Tolstói, quando este afirma que Hamlet não tem caráter, mas estamos autorizado a perguntar: Não haverá nessa ausência de caráter algum fim artístico, algum sentido, ou não será simplesmente um erro? (p.225).

3.7 Brennand: Totemismo, Sexualidade e Erotismo

3.7.1 Nota Biográfica sobre Brennand⁸

Quem entende de lua são as marés e os namorados

Brennand

A Família Brennand chegou ao Brasil em 1820. Na ascendência da família está Ricardo de Almeida Brennand que se casou em 1925 com Olímpia Padilha Nunes, pais de **Francisco de Paula de Almeida de Brennand (F. B.)**, segundo filho do casal, que nasceu em 1927, dono de um talento latente para as artes.

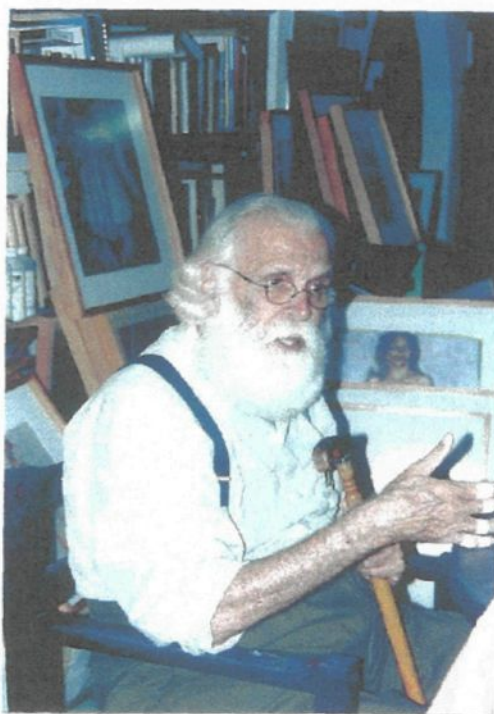


Figura 04: Francisco Brennand

8. Elaborado a partir do Resumo Biográfico de Olívio Tavares de Araújo, publicado no Catálogo da Exposição de Esculturas de Brennand 1974/1998 (Pinacoteca do Estado de São Paulo).

Teve contatos com o escultor pernambucano Abelardo da Hora que trabalhava na cerâmica São João, propriedade de seu pai, e do qual se tornaria aluno; em 1945, com o escritor Ariano Suassuna, seu colega de classe no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, para quem ilustrou alguns poemas e dividiu inúmeras reflexões sobre diversos assuntos, sobretudo ligado às artes.

Suas primeiras aventuras no campo da pintura adveio das instruções do pintor e restaurador Álvaro Amorim, um dos fundadores da Escola de Belas Artes de Pernambuco. Em 1977/78 foi premiado no Salão de Arte do Museu do Estado de Pernambuco, na categoria pintura, com suas obras *Segunda Visão da Terra* e *Auto-Retrato Como Cardeal Inquisidor*, respectivamente.

Sua ida a Paris para estudar belas artes, já casado com Débora, se deu em função do incentivo recebido do pintor pernambucano residente na França, Cícero Dias, que teve acesso ao seu trabalho e impressionou-se com a originalidade e qualidade dos mesmos. Em 1949 volta ao Brasil para continuar morando em Recife/PE, retornando à França dois anos depois para começar uma nova fase de sua produção na área da pintura.

De volta ao Brasil em 1952, convenceu seu pai a lhe ceder a Velha Casa do Engenho São Francisco, para onde mudaria em 25 de julho de 1953. Neste mesmo ano, decide-se aperfeiçoar em cerâmica na Itália. A partir de 1953 recomeça seu trabalho na Cerâmica,

produzindo pratos e jarros, ao tempo em que aspirava descobrir elementos novos para a consolidação de uma arte provocativa e original.

Em 1966 vende sua participação acionária nas empresas do Grupo Brennand. Desde o ano de 71 idealizou um futuro para as ruínas da Cerâmica São João sendo que em 1974, adquire sua propriedade, quase totalmente destruída. A partir de então nascia um dos projetos mais extraordinários da humanidade, o que, a partir de pesquisas desenvolvidas na Europa desde os anos 60, a respeito do aproveitamento de antigas estações de estradas de ferro, de moinhos, de velhas construções, de velhas usinas, de tudo que era industrial e estava abandonado, passou a chamar-se *arqueologia industrial*, onde está reunido a maior parte do acervo desse artista que ousa tanto a ponto de ter como guardiões deste *templo* ovos e pássaros feitos de argila e óxidos, que se combinam nas profundezas dos fornos sob intenso fogo e intuição artísticos. Ali se processa a alquimia entre *sade*, *eros*, a ferrugem, as cores e imagens em chamas.

3.7.2 Escolha Simbólica: O Ofá de Oxossi



Foto: Carlos Botelho

Figura 05: Símbolo mestre na semiótica de Brennand

Encontrei esta imagem a 50 anos atrás em Salvador, sem saber ao certo o que significava, mas a pureza da forma era tamanha que eu me deixei levar de imediato por aproximação visual, pois haviam uma série de símbolos de orixás pendurados em arames. Escolhi esta forma porque é um arco e flecha perfeitamente inscrito dentro de um triângulo equilátero. Aquilo era uma forma perfeita e o olho humano procura sempre a perfeição (Brennand, 2003)

Brennand conta-nos que quando esteve analisando a simbologia do candomblé na Bahia, foi seduzido por esta figura, sem saber ao certo a que se referia. De certo, estava entregue e convicto de que teria escolhido o símbolo mestre para suas criações. Quem visita a Cerâmica São João, seu templo, depara-se com esta imagem na entrada de um grande salão onde estão o maior número de suas esculturas.

A figura é construída a partir de um triângulo equilátero que tem as seguintes características: 1. O triângulo é o polígono com o menor número de lados; 2. É um polígono regular, portanto seus lados são todos iguais e seus ângulos também, cada ângulo medindo 60° ; 3. Apresenta três eixos de simetria (linhas tracejadas no desenho) e no caso o que nos importa mais é o vertical que nos dá a simetria da figura em questão (imagine uma figura e sua imagem no espelho, essa é uma boa idéia de simetria). Se você colocar um triângulo equilátero em qualquer posição ela não mudará a forma como a vemos; 4. As medianas, alturas, bissetrizes internas e mediatrizes coincidem (são as linhas tracejada citada antes e que são os eixos de simetria) e portanto o ponto de encontro dessas linhas, o baricentro ou centro de gravidade, o ortocentro, o incentro e o circuncentro que são respectivamente o ponto de encontro dessas linhas coincidem, é o único triângulo onde isso acontece; 6. O ponto de encontro delas é o centro das circunferências inscrita (a que está

"dentro" do triângulo) e que faz parte da composição da figura, e é também o centro da circunferência circunscrita ao triângulo e que passaria pelos três vértices do triângulo que não se encontra no desenho. Esse ponto está situado a dois terços a partir do vértice e a um terço da base; 7. A figura também é formada a partir da circunferência inscrita que tangencia os lados do triângulo internamente.

Até agora procedeu-se a uma análise sobre os aspectos geométricos do desenho (triângulo e circunferência) que são a base para a composição da "figura" em análise. Porém, trata-se de um desenho formado a partir de triângulos equiláteros, circunferências; apresenta simetrias, as partes concordam de forma harmônica, os círculos pequenos na base são muito bem colocados e o conjunto é agradável de se ver, e ao olhar para a mesma, procura-se logo o centro da circunferência que é o "centro de atração" da mesma (a busca da perfeição do olho). No conjunto a figura é simples mas com formas muito perfeitas, harmônicas e que, com certeza, chama a atenção de pessoas com a sensibilidade e olho crítico de um grande artista como Brennand.

Esta é a análise para o aspecto da *forma* ("arco e flecha") pretendida por Vygotsky. Por si só, seria incapaz de falar sobre os elementos que seduziram o Artista. Trata-se de um símbolo (ofã de Oxossi), orixá protetor das florestas; deus da caça, defensor das matas, dos animais, que afugenta os homens das florestas. No candomblé, trata-se de um deus extremamente inquieto e que frequenta todas as florestas do mundo a procura de uma caça que ele sabe nunca irá encontrar. Assim, sabe-se que é equivocada qualquer interpretação

que pretenda servir de verdade entre o símbolo e o sujeito que o vivencia/escolhe; trata-se de um preenchimento bastante singular e não-universal, que estaria para o *conteúdo* da forma, conforme as análises de Freud.

3.7.3 Novas Teses sobre o Simbolismo de Brennand

Este ensaio poderia ser uma análise provocativa do discurso de Brennand: palavras afiadas como as olhares (armadilha da alma), pesadas como as dóceis samambaias que crescem nos arredores de seu templo, aliás, sua oficina, seu local de trabalho, onde nascem as formas primeva da argila mítica, cuja gênese está para alma e a cor para a ferrugem; uma alma profundamente machuca/excitada pelos horrores das guerras, inutilmente apaixonada: “é essa solidariedade humana, essa paixão inútil como disse Sartre, apesar das guerras, da crueldade entre os homens, que continua a dar sentido à vida” (Brennand, 2003).

Percebe-se um artista que tem clareza das dimensões que cortam suas criações. Trata-se de um artista freudiano; sabe das análises psicanalíticas da arte; conhece como ninguém os relatos do *Diário de Infância de Leonardo Da Vinci* e seus respectivos estudos freudianos (1910) que lhe serviu de inspiração na criação dos *Guardiões: Pássaros Roca*.

Olívio Tavares, curador da Exposição de Esculturas de Brennand, realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo de 22 de setembro a 25 de novembro de 1998, em sua *Proposta para uma Leitura de Brennand*, diz que sua obra “se nutre das questões fundamentais da consciência humana, às quais está irremessivelmente vinculada.”. Aqui se encontra um grande equívoco. Basta uma análise mais minuciosa para percebermos que os temas das

criações de Brennand, suscita as ‘cavernas’ subjetivas/inconscientes dos espectadores e, embora ele mesmo diga que procura representar o horror e a dor pela temática mitológica, pelas figuras fálicas, embora seja um artista que arisca desnudar-se, ele está nu em suas obras e, é evidente, que mesmo assim, a obra de Brennand está repleta de segredos. É provável que não suportamos entendê-la. Diz ele: “o que me toca em primeiro lugar é a tragédia humana em si; é o lado trágico da vida; é o horror no sentido existencialista” (2003).

Algumas publicações sobre a vida e obra de Brennand: *Brennand*, sem editora e sem data (Spala Editora de Arte Rio, 1988), de Fernando Monteiro; *Brennand*, Métron, São Paulo, 1997, de Olívio Tavares de Araújo, Weydson Barros Leal e Rômulo Fialdini; *Francisco Brennand, Mestre do Sonho* (sem editora, São Paulo, 1995) de Jacob Klintowitz, apontam a Oficina Cerâmica Brennand, que fica à margem do Rio Capibaribe, na cidade do Recife, como a moldura ideal de seus trabalhos, como local indissociável de sua arte. De fato, naquele local onde experimentamos a extraordinária experiência de escutar cânticos gregorianos e áreas de óperas ao lado do som dos motores das máquinas de produção da cerâmica, segundo Brennand, fonte que sustentou parte de seus ideais artísticos, evidencia-se o espaço do amor de um artista para guardar suas criações. Porém, a obra de Brennand é radicalmente autônoma; seus significados estão além dos espaços físicos; encontram seus ecos nas nossas raízes primitivas, como a mitologia, a história, a religião, enfim, trata-se de criações impossíveis de serem compreendidas em sua totalidade, pois como toda arte, esta também faz um furo, abre buracos, organiza-se em torno de um *vazio*. A respeito deste

outro espaço vazio, o buraco, nos fala a poetiza alagoana Fireman, em seu poema *Um Buraco* (1996, p. 59):

Um buraco no meio do caminho
é um buraco, nada mais.
Um buraco no meio do peito
é uma cratera
um poço
um vulcão
um abismo
uma dor corroente
um silêncio torturante
uma tristeza aguda
um vazio
uma saudade

Em número bastante significativo, as projeções de significados sobre as criações de Brennand indicam para a razão de que suas obras erguem-se sob o intenso discurso da sexualidade; do erotismo. O próprio Brennand comenta a respeito desse fato:

É difícil dizer que existe no homem uma sexualidade normal. Nós castramos nossa animalidade, até pela própria civilização e cultura. Como o ponto de partida de meu interesse vem da reprodução (grande enigma da humanidade), sendo que os homens, os animais, as bactérias, tudo está em permanente processo de reprodução, parto da idéia do ovo como emblema da eternidade; encontraram em tumbas suecas e russas *ovos de argila* como emblema de eternidade. Essa coisa me impressionou muito; o ovo como forma primordial; começo de todas as coisas. Assim, se eu estou falando da reprodução, não pode prescindir da sexualidade envolvida por um certo erotismo, não tão eficaz, visível, porque o senso que eu tenho de beleza primordial (as mulheres que eu descrevo, as bundas enormes, os peitos, os quadris, os falos) não se confunde com a beleza como nós compreendemos hoje em dia. Eu fiz uma coluna comemorativa dos 500 anos da descoberta do Brasil e interpretaram como se fosse um grande falo. Um absurdo! E hoje eu sou conhecido como um artista imoral. Todo símbolo fálico representa um obelisco, falos de Deus, uma luz, fecho de luz espiritualizante em direção ao céu, ao infinito. O falo representa semente, fertilidade, reprodução. Em todos os simbolismos antigo entre romanos e celtas, haviam sempre cultos fálicos. É uma concepção diversa do mundo moderno, que está contaminada por um espírito mesquinho a respeito de sua própria sexualidade (2003).

Entretanto há que se pensar neste intenso jogo entre conteúdo e forma da arte que qualquer lógica da estética indica sempre dois caminhos: o universo do criador e do espectador. As imagens de Brennand, no caso as esculturas de cerâmica, são figuras totêmicas e como é comum aos totens nos seus respectivos clãs, suscita proibições, atormenta e cria grandes expectativas de negação/vulgarização/satisfação. O que justificaria, por exemplo, a polêmica vivenciada, descrita pelo Autor, com a censura de seu projeto inicial do monumento em comemoração aos 500 anos do Brasil? Segundo matéria da *Veja* de 18.08.99, pessoas ligadas ao poder político da cidade do Recife acharam a forma do *totem original* excessivamente fálica, uma alusão explícita ao órgão masculino.

A escultura, *Coluna de Cristal* (escultura de Brennand, projeto de execução e Fundação Jobson Figueredo – agosto de 99/dezembro de 2000) que sofreu algumas modificações em virtude dessas polêmicas, situada no Parque das Esculturas, no Marco Zero, cidade do Recife/PE, traz a seguinte inscrição de Brennand:

Homens vindos das cidades alcançaram as grandes florestas do mundo. Nada melhor como símbolo desse encontro do que a idéia de uma coluna encimada pela elipse de uma flor, cujo nome é cristal. Os conquistadores encontraram a árvore da vida, catedral de folhagens guardando em seu âmago o ovo resplandecente da eternidade.

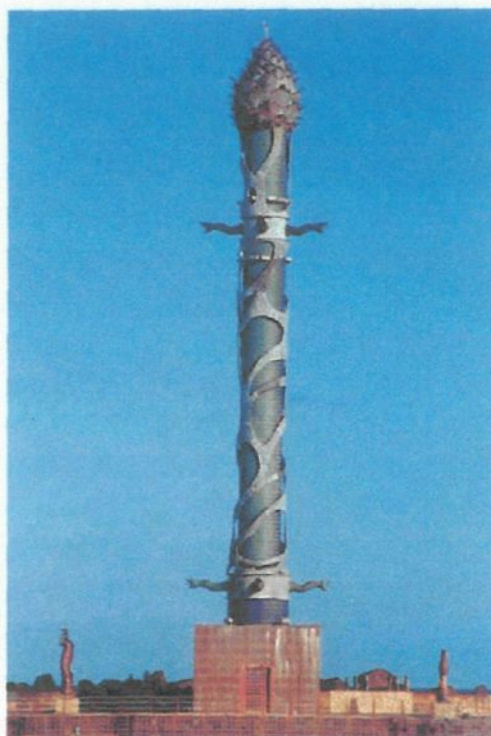


Foto: Carlos Botelho, 2003

Figura 06: Brennan, *Coluna de Cristal*, 1999

Dentre os escritos freudianos, há um que se refere à aplicação do ponto de vista das descobertas da psicanálise a problemas não solucionados da psicologia social, aplicada à análise dos povos primitivos, amplamente estudada pela antropologia, *Totem e Tabu* (1913), que de forma preciosa se aplica à análise das figuras fantásticas de Brennan. História, mito, religião, barbárie, sexo, morte, tragédia, hedonismo, são inscrições originais nas obras de Brennan que se relaciona amplamente com as análises apresentadas por Freud em seu ensaio.

Para tanto, é preciso partir do pressuposto de que na civilização, como consequência da repressão dos instintos/pulsão, não é imperativo o adormecimento do que há de primitivo nos homens (filogênese). Como escreveu Freud (1913):

O homem pré-histórico, nas várias etapas de seu desenvolvimento, nos é conhecido através dos monumentos e implementos inanimados que restaram dele, através das informações sobre sua arte, religião e atitude para com a vida -- que nos chegaram diretamente ou por meio de tradição transmitida pelas lendas, mitos e contos de fadas -, e através das relíquias de seu modo de pensar que sobrevivem em nossas maneiras e costumes (p. 21).

Podemos tomar a escrita freudiana para falar da arte totêmica de Brennard:

As tribos subdividem-se em grupos menores, ou clãs, cada um dos quais é denominado segundo o seu totem. O que é um totem? Via de regra é um animal (comível e inofensivo, ou perigoso e temido) e mais raramente um vegetal ou um fenômeno natural (como a chuva ou a água), que matém relação peculiar com todo o Clã. Em primeiro lugar, o totem é o antepassado comum do clã; ao mesmo tempo, é o seu espírito guardião e auxiliar (Freud, 1913, p. 22)

Sabe-se por meio de pesquisas no campo da antropologia social que o totemismo é responsável pelo aparecimento dos tabus; sabe-se também que as proibições advindas dessa relação não têm caráter moral ou religioso: “as proibições dos tabus não tem fundamento e são de origem desconhecida” (Freud, 1913). Segundo o Psicanalista:

O significado do ‘tabu’ , como vemos, diverge em dois sentidos contrários. Para nós significa, por um lado, ‘sagrado’ ‘consagrado’, e, por outro, ‘misterioso’, ‘perigoso’, ‘proibido’, ‘impuro’ . O inverso de ‘tabu’ em polinésio é ‘noa’ , que significa ‘comum’ ou ‘geralmente acessível’. Assim, ‘tabu’ traz em si um sentido de algo inabordável, sendo principalmente expresso em proibições e restrições. Nossa acepção de ‘temor sagrado’ muitas vezes pode coincidir em significado com ‘tabu’ (p.37).

Disse Freud que *o totemismo é algo estranho aos nossos sentimentos contemporâneos* (1913). Estranho não quer dizer inexistente. Ele aparece por um processo substitutivo e se materializa de diferentes formas na cultura humana.

Se caminarmos por esta linha de análise, percebemos que neste reencontro de segredos entre a criação, a obra e o espectador, há uma cadeia significativa que dá sentido às múltiplas interpretações/reações suscitadas pela arte. Assim, podemos dizer que o totemismo de Brennand é uma inscrição primitiva, sobretudo ligada à leitura mítica da vida e, conforme esta tese freudiana, inevitavelmente, suscita o horror, o trágico, como ele mesmo insiste em descrever.

A originalidade das criações de Brennand impressiona por sua beleza, em parte, incômoda, cujas reações explica-se com esta tese freudiana (1913):

Somos levados a acreditar que essa rejeição é, antes de tudo, um produto da aversão que os seres humanos sentem pelos seus primitivos desejos incestuosos, hoje dominados pela repressão. Por conseguinte, não é de pouca importância que possamos mostrar que esses mesmos desejos incestuosos, que estão destinados mais tarde a se tornarem inconscientes, sejam ainda encarados pelos povos selvagens como perigos inconscientes, sejam ainda encarados pelos povos selvagens como perigos imediatos, contra os quais as mais severas medidas de defesa devem ser aplicadas (p.35).

A história, a mitologia, a tragédia, o sexo, o ódio, são temáticas presentes nas criações do fogo e dos óxidos de Brennand. Os títulos das obras sugerem algo próximo a isto: *Inês de Castro* (1994), *Édipo Rei* (1984), *A Cópula* (1983), *Abutre* (1996), *Corpo* (1992), *Vagina* (1984), *Hiera* (1984), *Dionísio* (1986), *Luxúria* (1993), *A Árvore da Vida* (1996), *Ofélia* (1978), *Antígona* (1978), *O Ovo* (1989), *Ubris* (1977), *Lara* (1978), *Halia* (1978), *O Grito* (1981), entre outras.



Figura 07: Brennan, *Ubris*, 1977

É o absurdo humano que está representado nas obras de Brennan; as barbáries existenciais; o sinistro, o horror, como costuma dizer. Tavares (1998) em seu texto de abertura da Exposição de Brennan na Pinacoteca do Estado de São Paulo, descreve trechos da fala e anotações dos diários pessoais de Brennan: “sei algo acerca do que é sinistro”; “eu mesmo, em parte, sou sinistro”; “sou feudal, supersticioso e pornográfico”; “procuro animar os vegetais a ponto de torná-los reveladores do drama humano”; “é impossível separar a arte de nosso próprio drama”; “confesso que ao realizar a escultura não pensava em Jó. Não foi meu modelo. Meu modelo é sempre o sofrimento e a dor”; Essas referências mitológicas jamais foram, nem de longe, um sinal de alguém que se preocupa com estudos do caráter erudito das diferentes mitologias. Prefiro me defrontar

com uma mitologia própria, feita com uma sem cerimônia quase insultuosa, segundo uma série de mitos que nem ao menos se relacionam entre si”.

Estas anotações são suficientes para percebermos o quanto é equivocada uma análise da forma artística em Brennand, não como concebemos pela razão como propunha o psicólogo social Vygotsky. O que está latente é o *conteúdo* que não exclui a sua *forma*, como problematizou Freud em seus estudos. Porém, trata-se de algo quase que da ordem do inatingível; a verdade da arte é singular a seu criador e espectador. É camuflada e mutante. Assim, não há como racionalizar Brennand.

Talvez o maior equívoco nesta tentativa de análise da sua obra refira-se às análises sobre a sexualidade e o erotismo presente em suas criações. O próprio Brennand relativiza o discurso do erotismo em suas obras. Tavares (1998) nos fala:

De resto, o que do homem realmente perpassa toda a obra é o falo. Pode aparecer explícito e chamado pelo nome (como em PRIAPUS), pode estar sob variados nomes ou disfarces. Pode estar ereto, vertical ou horizontal, ou pode estar flácido (P.11)

Tavares analisando o livro de Marcos Aurélio (1998), na época em construção, intitulado *O Triunfo de Eros/Sexo e Símbolo na Escultura de Francisco Brennand*, em seu texto fez referência à seguinte citação:

Estariam algumas de suas escrituras na linha expressionista do êxtase dos grandes sádicos – Gilles de Rais, Ersébet Bâthory Nasaddy, Doña Catalina de los Rios? Ou ainda (...) seria uma manifestação do homem desejoso, ardente, que anseia pelos corpos torturados de que fala Platão? (p.14)

Poderíamos imaginar que suas representações, numa perspectiva da análise psicanalítica, cuja marca maior é da sexualidade, remontam a certos traços de perversão, nitidamente sublimados, no sentido mais ético, e humano que uma análise responsável da arte suscita. Um ato de “salvação” pela arte. Brennand quando descreve: “eu sou um sado que deu certo”, sabe do amor puro que há nesta construção; trata-se, de fato, de um artista que mergulha no extremo das profundezas de sua alma, destemido, guiado pela ética e ecologia humanas. Comenta Tavares (1998):

Talvez estivesse dizendo que descobriu para onde deslocar a crueldade física na relação amorosa – essa coisa amedrontadora da qual todos nos escondemos sempre, tão assustados –, de modo a permitir que a relação pudesse existir, sem maiores perturbações, no campo do real (p. 17)

É notório que esta análise se aplica ao campo da psicanálise que toma a arte como produto da sublimação (energia sexual aplicada em fins não sexuais); um dos caminhos da pulsão. Na criação artística, trata-se de um mecanismo ao lado de *Eros* (pulsão de vida em oposição à pulsão de morte - *Tanatos*) e, como toda explicação, não esgota-se em si mesmo.

Porque se pensa o equívoco na negação do erotismo na obra de Brennand? Escutemos Tavares (1998):

Se não há o que discutir sobre a busca do sagrado na sexualidade da escultura, parece-me que há bastante no tópico erotismo – que circula com a mesma ênfase. Há dois Eros na mitologia grega. O primeiro não tem pais e vem do Nada, coetâneo do Caos original, anterior ao nascimento dos próprios deuses – para o qual colaborou; é uma força amorosa primeva, universal, sem forma definida. O segundo é o Eros que todos conhecemos, que na mitologia romana vira o Cupido roliço que atira flechas e apronta confusões, filho de Afrodite (Vênus)

com Hermes ou Ares, ou mesmo fruto de uma relação incestuosa da deusa com Zeus, seu pai; todos três são deuses “fálcos”, para usar uma expressão de Robert Graves. O primeiro eros, por ser tão absoluto, compreende possivelmente todos os tipos de amor. O segundo (que “nunca foi considerado suficientemente responsável para figurar entre os doze deuses da família reinante no Olimpo”), lida especificamente com o amor que deseja carnalmente. Daí o sentido corrente das palavras erotismo e erótico; por certo não chamamos de erótico o amor do filho pela mãe. Erótico é o que se relaciona com a preparação e conduz para a posse: os jogos indutores, excitantes; na linguagem do dia a dia, é o que ajuda a aumentar o tesão (p. 14-17)

Os verbetes de dicionários apontam que o erotismo é aquilo que é sensual, lúbrico, lascivo e que provoca excitação. O campo da semântica das obras arquetípicas, pan-sexualizadas e totêmicas de Brennard, que ora tem a forma de pássaros, ovos, soldados, ora de falos, pescoços e cabeças mortas, não seria significado apenas por uma compreensão ao nível da lógica racional humana. Portanto, se compararmos a obra de Brennard com a *arte erótica* perceberíamos que possuem origem e sentidos bem diferentes. Acrescenta, Tavares (1998):

O sexo por ele mostrado é algo anterior e talvez avesso ao prazer. Esses falos gigantescos e conspícuos têm a ver com rituais bárbaros, com aqueles outros, de pedra, os quais em certas civilizações as donzelas eram assentadas na puberdade, para se transformarem em mulheres; são os falos do sacrifício, não os do gozo (p.17).

Aqui, Tavares, não problematiza com profundidade as teorias sobre a sexualidade humana, sobretudo no campo da psicanálise/gozo⁹. É como nos apercebêssemos de que uma

9. O gozo é um conceito lacaniano (*O Seminário*, Livro VII: *A Ética da Psicanálise*, 1959/1960), que se refere ao que está além dos objetos para o sujeito, ao excesso, e que está próximo da pulsão de morte; trata-se, para Lacan, do gozo da palavra, do gozo fálco, elaborado em meados dos anos 60, para evidenciar algumas teses freudianas a respeito da posição do sujeito de não renunciar a seus sintomas (*reação terapêutica negativa/compulsão à repetição*), Freud descreve este fenômeno em seu livro *Além do Princípio do Prazer* (1920).

obra marcada pelo horror, o bizarro, o sinistro, o sofrimento, a dor, a barbárie, a carnificina, não pudesse suscitar prazer, excitar. Se considerarmos a lógica da razão sobre a consciência a tese de Tavares e do próprio Brennand estaria correta. Caso a perspectiva de análise admita a lógica do desejo/pulsão humanos, não é equivocado afirmar que muitos se excitam, inclusive na negação, com as obras totêmicas/fálicas de Brennand. Neste sentido são também eróticas.

Este ensaio deve terminar com o equívoco; com a contradição, das lógicas que são lançadas na busca de compreender a alma *fáustica/freudiana* de Brennand, inclusive suas, cuja maestria invejável do entendimento do inconsciente, evidencia/nega sua nudez absoluta. O próprio Brennand nos fala:

O conhecimento abrasador também não é o caminho ideal para o homem. Lembre-se da cabala, o segredo dos segredos, que também é sagrado, que sustenta com seus pilares toda a estrutura do pensamento judaico. Li outro dia que 'não é à sua razão que o homem se dirige. Porque sua razão é justamente aquilo que nele conduz para fora de sua condição. Ele se dirige a uma consciência escondida, subterrânea, a um sentimento secreto. Tem uma imensa nostalgia das chaves perdidas'.(Brennand apud Tavares, 1998, p. 18)

3.8 A Psicologia da Arte: A Estética Marxista de Vygotsky

Sem a Nova Arte, Não haverá o Novo Homem.

Vygotsky



Figura 08: Pablo Picasso, *Guernica*, 1937

Psicologia da Arte é resultado de três intensos estudos desenvolvidos por Vygotsky no campo da arte e da psicologia. No prefácio à sua *Obra* Vygotsky aponta-nos pelo menos dois motivos que justificam seus estudos: por um lado, o estudo das artes começa a carecer cada vez mais de fundamentações psicológicas; por outro, a psicologia, ao tentar explicar o comportamento em seu conjunto, também não pode deixar de propender para os complexos problemas da reação estética (1999).

As questões das ciências no século XX, sobretudo as humanas, foram marcadas pelas crises paradigmáticas caracterizadas pela dualidade objetividade/subjetividade. Desde o século XVIII, com o fortalecimento do *método cartesiano*, positivista, a humanidade

presenciou a hegemonia da objetividade, do conhecimento natural, sobre as leis do universo simbólico. Esta lógica serviu de guia para a estruturação do estudo vygotskyano em análise sobre as relações entre arte e psicologia, posteriormente intitulado de *Psicologia da Arte*, publicado no Brasil em 1999.

Ao analisar o campo da psicologia, culpabilizou a *velha psicologia* pela manutenção do subjetivismo na estética e atribuiu à chamada *nova psicologia*, o papel de reconstruir os fundamentos das chamadas *ciências da alma*, estruturada como uma corrente objetiva, onde a estética tinha que ser concebida como uma *disciplina aplicada à psicologia*, cujas bases deveriam estar relacionadas à ciência marxista da arte. Pensando arte como algo além da estética, desenvolveu análises que justificaram a fundação de uma psicologia da arte, sem perder de vista os limites que distingue estes dois campos da atividade humana.

O método freudiano de análise da arte valorizava as valiosas revelações dos conteúdos implícitos nas criações artísticas, sem se preocupar com a dimensão da *técnica* e da *forma*. Ao contrário disto, o método aplicado por Vygotsky em seus estudos, foi o método, denominado por Muller-Freienfels, em sua *classificação dos métodos*, de *analítico objetivo* que, segundo Vygotsky, *parte da análise da arte para chegar à síntese psicológica (...)* *Não concluimos partindo da arte para a psicologia do autor ou dos leitores, pois sabemos que não se pode fazê-lo com base na interpretação dos signos* (1999, p. 3). Fica evidente a crítica estabelecida aos métodos utilizados por Freud, sob a crença na *superação do material da forma artística* em detrimento do *conteúdo*.

Em *O Problema Psicológico da Arte* aponta os dois campos da estética atual : o *psicológico* e o *não-psicológico*. Vygotsky seguindo o modelo de Fechner, analisa estes campos como *Estética de Cima*, tida como *demonstrações da 'natureza da alma', de premissas metafísicas ou construções especulativas (...)* e *Estética de Baixo*, transformada *numa série de experimentos extremamente primitivos* (1999, p. 8)

Após várias reflexões sobre estas duas vertentes, referindo-se à *Estética de Cima* começa a inserir na sua análise a consciência de que, os fundamentos da estética não deve prescindir de bases sócio-históricas, evidenciando a natureza marxista da sua análise da arte, que *só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social. E no seu condicionamento histórico concreto* (1999, p. 9) Este enfoque, concebe a arte como uma das formas de ideologia, com gênese nas relações econômicas e de produção. Este pensamento estrutura uma linha divisório na delimitação do campo de estudo da sociologia da arte e da psicologia da arte, embora o próprio Vygotsky (1999) defenda que:

O psiquismo do homem social é visto como subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte. Com isso se está reconhecendo que a arte, no mais aproximado sentido, é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social (...) Ao estudar formas de arte com o mínimo de complexidade, esta teoria insiste, positivamente, na necessidade de estudar o psiquismo, uma vez que a distância entre as relações econômicas e a forma ideológica cresce cada vez mais e a arte já não pode ser explicada diretamente a partir das relações econômicas (p. 11).

A análise da metodologia da estética psicológica aponta, num outro momento, novas complicações nos estudos vygotskyanos da psicologia da arte. Trata-se da problemática da

delimitação da psicologia social, cujo o objeto de *estudo é o psiquismo do indivíduo social*, e a psicologia individual, que preocupa-se em *estudar as diferenças individuais em indivíduos particulares*. Segundo a *reflexologia* a psicologia do homem particular não possibilita a compreensão do homem social, nem o que Wundt chamou de psicologia social – estudo das religiões, das normas jurídicas, da arte, dos costumes, etc. Segundo Vygotsky (1999), pode ser compreendido como tal, pois está mais para o campo das ideologias, conforme comenta: *a psicologia social não marxista entende o social de modo inteiramente empírico, necessariamente como multidão, coletivo, relação com outros indivíduos* (p. 13).

Superadas estas dicotomias, partiu-se para análise distintiva entre psicologia coletiva e social, não sendo esta discussão muito aceita entre os grupos pesquisadores. A ênfase, portanto, passou a ser dada à diferenciação entre psicologia subjetiva e objetiva da arte. Segundo Vygotsky, a análise das emoções estéticas é *per si*, um *artifício tardio*, uma *racionalização ostensiva de processos inconscientes*, devido o caráter enigmática da própria emoção, cuja natureza parece ser incompreensível.

Ao contrário do método freudiano que ousou na análise das relações inconscientes presentes nas produções artísticas, para o *método analítico objetivo* defendido por Vygotsky (1999), o erro principal da estética experimental está no fato de ela começar pelo fim, pelo prazer estético e pela avaliação, ignorando o próprio processo e esquecendo que o

prazer e a avaliação podem ser momentos amiúde fortuitos, secundários e até mesmo suplementares do comportamento estético (p. 19).

Após complexa análise sobre as leis que regem o inconsciente, definido por Vygotsky como *o incapaz de ser compreendido*, apresenta-nos a fórmula do seu método *analítico objetivo: da forma da obra de arte, passando pela análise funcional de seus elementos e da estrutura, para a recriação da resposta estética e o estabelecimento das suas leis gerais* (1999, p. 27).

Em *a Arte como Conhecimento*, referindo-se aos estudos desenvolvidos por Potiebný e sua escola, analisa a tese central desta corrente que enfoca *a arte como conhecimento*, desenvolvendo analogias entre a língua e as diferentes formas de arte, onde cada palavra possui três elementos básicos: *a forma sonora externa, a imagem ou forma interna e o significado*, que se assemelham aos processos de percepção e criação da obra de arte tal qual da palavra. Assim Vygotsky (1999) aponta-nos que em decorrência dessa análise *o fundamento da emoção artística passa a ser o caráter de imagem cuja natureza geral é constituída pelas propriedades comuns do processo intelectual e cognitivo* (p. 34).

Trate-se, pois, como bem definiu Vygotsky em sua crítica, de uma teoria puramente intelectual, que em certo sentido despreza a natureza da emoção nas artes. Após esta conclusão acentua: “uma vez que a forma é, decididamente, própria de toda obra de arte, seja esta lírica ou figurada, a emoção específica da forma é condição necessária da

expressão artística” (1999, p. 42) estabelecendo a fórmula: *da emoção da forma a algo que a sucede*; que nega as fórmulas das chamadas artes emocionais – *da emoção, produzida pela forma externa, a outra emoção intensificada, que se desencadeia por ter-se a forma externa convertido em símbolo de idéia para o sujeito* – e das artes intelectuais – *da imagem à idéia e da idéia à emoção* – ambas estruturadas por Ovsíánniko-Kulikovski, teórico amplamente estudado por Vygotsky.

Aqui Vygotsky fala-nos de uma emoção diferente da que foi analisada por Freud em sua psicanálise da arte. O primeiro fala-nos de uma *emoção da forma*, mostrando as razões pela qual embora as obras permaneçam inalteradas na sua imagem, presencia-se a mutabilidade histórica dos conteúdos a ela atribuída, por se tratar, segundo ele, de uma grandeza dependente e variável, motivada pelo psiquismo do homem social, enquanto Freud, estabelece as bases para a análise das emoções suscitadas pelos conteúdos das obra de arte.

Concordando com Humboldt, Vygotsky ratifica a tese de que *toda interpretação é uma incompreensão*, devido a natureza subjetiva dessa capacidade humana de entender determinadas situações em função dos seus próprios *fantasmas*. Este postulado, em certo sentido, é negação evidente aos métodos de análise da arte estabelecidos por Freud, cujo objetivo referia-se à composição de verdades sobre o artista e outras de ordem mais universal, como é o caso da tentativa de comprovar a presença do *Édipo* por meio da

análise estrutural da arte, que objetiva analisar, compreender e estabelecer verdades estéticas tradicionais, especificamente através da análise do *Hamlet* de Shakespeare.

A resposta dada ao *intelectualismo* foi a estruturação da corrente *formalista* que entendia a arte como *procedimento*. Vygotsky (1999) aponta-nos que, em função dessa mudança paradigmática, os formalistas renunciaram às categorias usuais de *forma* e *conteúdo*, substituídas pelos conceitos de *Forma* e *Matéria*:

Tudo que o artista encontra pronto, palavra, sons, fábulas correntes, imagens comuns, etc., tudo isto constitui o material da obra de arte, incluindo-se as idéias contidas na obra. O modo de distribuição e construção desse material é designado como forma dessa obra (...) assim ... todo procedimento em arte é, no final das contas, construção e composição do material (p. 60).

Os formalistas acentuam também em seus estudos, a análise da psicologia das personagens, embora de forma contrária à desenvolvida no campo da psicanálise, pois acentua que tal psicologia refere-se apenas a dados artificiais *artisticamente reelaborados*, filhos da meta estética do artista e vêem os sentimentos, minuciosamente estudados no campo psicanalítico, como procedimento de tais representações. Sobre o princípio do *formalismo* Vygotsky (1999) conclui:

o formalismo mostra-se totalmente incapaz de revelar e explicar o conteúdo psicossocial historicamente mutatório da arte e a escolha do tema, do conteúdo ou do material condicionado àquele conteúdo (p. 79).

Em *Psicanálise e Arte*, depois de analisar as duas correntes da psicologia da arte, uma teoria centrada no *intelectualismo* que define a *arte como conhecimento*, e a outra no *formalismo* que concebe a arte como *procedimento*, apresenta os limites para a

compreensão dos fundamentos da arte tendo por base apenas a consciência humana, admitindo a idéia de que o estudo dos problemas da arte requer um envolvimento e compreensão da dinâmica do inconsciente, que embora apresente-se como algo incognoscível *não está separado da consciência por alguma muralha intransponível* (1999, p. 82). Continuando sua análise da teoria psicanalítica da arte diz-nos que: *o fundamento da arte é sempre constituído de atrações e desejos inconscientes e recalcados, ou seja, que não se combinam com as nossas exigências morais, culturais, etc* (p.87-88).

Freud em suas reflexões deixava claro que a opção da psicanálise pelo inconsciente e suas manifestações, justifica a ênfase que é dada ao *conteúdo* quando da análise da arte e o conseqüente “desinteresse” pela forma como é comumente concebida nas análises da arte, cuja função, seria mascarar sua “*verdade*”, entendida como *conteúdo*, que Vygotsky aponta ser o ponto mais fraco da psicanálise da arte. Um segundo momento da dinâmica da *forma* para a psicanálise da arte seria de *propiciar satisfação superficial e autônoma, de ordem puramente sensorial* (1999, p. 88).

Pela dinâmica da psicanálise, segundo Vygotsky, torna-se incompreensível o efeito da *forma artística*, haja vista que, para este campo da atividade humana, a base da criação artística é a vida sexual infantil. De certa forma, toda a estrutura de análise conduz sempre a uma consciência individual da arte, embora, pelo método de Freud, buscou-se apresentar verdades universais após análise de algumas produções. Para Vygotsky este processo diminui a compreensão da função social da arte, embora aponte-nos uma

descoberta desse campo bastante significativa para a psicologia social, quando assumem que *a arte é essencialmente uma transformação do nosso inconsciente em certas formas sociais, isto é, revestidas de certo sentido social e com função de forma de comportamento* (1999, p. 92).

Talvez esta seja uma das críticas mais duras que Vygotsky tece à teoria da psicanálise: *ao apontarem o papel excessivamente importante ao inconsciente, os psicanalistas reduzem a absolutamente nada toda consciência* (1999, p. 93). Trata-se de um dos pontos mais polêmicos a respeito da teoria psicanalítica, que alguns julgam de caráter individualista e a-social. É difícil pensarmos uma ciência do homem sem sociedade. A este exemplo, eis o que pensa Freud a respeito do Marxismo, base do pensamento vygotskyano sobre a psicologia da arte:

As investigações de Karl Marx sobre a estrutura econômica da sociedade e sobre a influência de diferentes sistemas econômicos em todos os setores da vida humana adquiriram inegável autoridade nos dias atuais. Em que medida os seus pontos de vista, em seus detalhes, estão corretos, ou são errôneos, não posso dizer, naturalmente. Compreendo que esse assunto não é fácil sequer para outros mais bem instruídos do que eu. Existem assertivas nas teorias de Marx que me parecem estranhas: como a afirmação de que o desenvolvimento de formas de sociedade é um processo histórico natural, que as mudanças na estratificação social surgem umas das outras segundo um processo dialético. Não estou nada seguro de estar compreendendo corretamente essas assertivas; e não me parecem ‘materialistas’ mas, antes, semelhantes ao precipitado da obscura filosofia hegeliana, em cuja escola Marx se formou. Não sei como posso desembaraçar-me da minha opinião leiga segundo a qual a estrutura de classes da sociedade remonta às lutas quem desde o começo da história, se desenrolaram entre hordas humanas muito pouco diferentes uma das outras (1932:172)

Após sucessivas críticas ao método de análise da arte utilizada pela psicanálise, Vygotsky reconhece apenas um dos poucos estudos freudianos a respeito da análise da arte; refere-se portanto ao estudo do *chiste e os mecanismo do inconsciente*, pois Freud considera o *chiste* o mais social de todos os processos da atividade humana. Admite que os estudos sobre a psicanálise da arte ainda estão em processo de estruturação, e, após duras críticas ao *pansexualismo* e ao *infantilismo* da obra de arte, estruturado pela psicanálise, profetiza que dentro dessa área alguém descobrirá alguma forma do inconsciente tornar-se social.

Como um excelente crítico literário, Vygotsky dedicou-se ao que intitulou *parte positiva de seus estudos*: a análise das três formas literárias – a fábula (Aristóteles, Krilov, La Fontaine, Esopo, Fedro, Lessing, etc), a novela (*Leve Alento* de Ivan Búnin), a tragédia (*Hamlet* de Shakespeare), dentre outras linguagens artísticas, perseguindo a crença na possibilidade de comprovar a pertinência e veracidade de sua tese sobre a psicologia da arte: *a supremacia da forma artística sobre os conteúdos*, segundo ele, confirmada no princípio da contradição emocional – *verdadeiro fundamento psicológico da nossa reação estética* (1999,p.174), visível na análise da catarse, como justifica após minuciosa análise da fábula e da novela:

Fomos preparados pela estética tradicional para uma compreensão diametralmente oposta da arte: durante séculos os especialistas em estética vêm afirmando a harmonia da forma e do conteúdo, dizendo que a forma ilustra, completa, acompanha o conteúdo, luta com ele, supera-o, e que nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética (...) Parece que chegamos à conclusão de que na obra de arte há sempre certa contradição subjacente, certa incompatibilidade interna entre material e forma, de que o autor escolhe como que de propósito um material difícil e resistente, desse que resiste com suas propriedades a todos os empenhos do autor no sentido de dizer o que quer (p. 199).

Chegamos a um ponto culminante na teoria da psicologia da arte pensada por Vygotsky – *A Arte como Catarse – Complexas transformações dos Sentimentos* (1999,p. 270) – que está no meio de um trilogia da mais alta complexidade no campo da psicologia teórica. Trata-se das complexas relações estabelecidas entre *percepção, imaginação e sentimento* e seus significados para o campo da arte. Segundo Vygotsky (1999):

Costuma-se estudar a arte no curso de psicologia, em um dos referidos campos ou nos três simultaneamente. Entretanto, as relações entre esses três problemas não apresentam o mesmo grau de importância para a Psicologia da Arte. É patente que a psicologia da percepção exerce um papel até certo ponto auxiliar e subordinado em relação aos outros dois campos, porque todos os teóricos já renunciaram ao sensualismo ingênuo, segundo o qual a arte é simplesmente alegria proporcionada por coisas belas. Há muito tempo os teóricos vêm distinguindo a reação estética, mesmo na sua forma mais elementar, da reação comum no ato da percepção de um gosto, um cheiro ou uma cor agradáveis. O problema da percepção é um dos pontos mais importantes da Psicologia da Arte, mais não é questão central porque depende da solução que dermos aos outros problemas situados no centro da nossa discussão. Em arte a reação apenas começa pelo fato da percepção sensorial mas, evidentemente, não se conclui, e por isto se faz necessário não iniciar a Psicologia da Arte pelo campo que costuma operar com as emoções estéticas elementares, mas partindo de dois outros problemas: do sentimento e da imaginação. Pode-se até afirmar que a correta compreensão da psicologia da arte só surgirá no cruzamento desses dois problemas, e que todos os sistemas psicológicos que tentam explicar a arte são, no fundo, uma doutrina da imaginação e do sentimento combinados de diversas maneiras (p. 249-250).

Ao falar-nos de uma outra vertente dessa complexidade – as relações entre as emoções e as fantasias - Vygotsky , citando Titchener, aponta-nos o que difere o sentimento da sensação, dizendo ser uma das propriedades deste último, a clareza, ao contrário da impossível capacidade de nos concentrarmos no primeiro; ambos acontecem de forma consciente, como o afeto. Estas teorias encontram discordâncias, principalmente no campo

da psicologia empírica para quem o pensamento e o sentimento estavam fora do campo da consciência.

Para responder a esta contradição Vygotsky parte para a análise do sentimento enquanto processo nervoso, essencialmente como *dispêndio de energia*, e elabora uma questão central para a psicologia da arte: *como devemos considerar o sentimento – apenas como dispêndio de energia psíquica ou lhe cabe o papel economizador e preservador na economia da vida do psiquismo?* (1999, p. 154); aponta-nos que a resposta a esta questão está relacionada à compreensão da *lei do menor esforço*, minuciosamente analisada pelo *intelectualismo*, *formalismo*, pela teoria freudiana, entre outros. Após essas análise nos esclarece:

No que se refere à arte, aqui domina exatamente a lei inversa do dispêndio e gasto de descarga da energia nervosa, e nós sabemos que quanto maiores são esse dispêndio e essa descarga tanto maior é a comoção causada pela arte. Se lembrarmos o fato elementar de que todo sentimento é um dispêndio de energia espiritual e a arte está forçosamente ligada à excitação do complexo jogo de sentimentos, veremos imediatamente que a arte viola a *lei do menor esforço* e em seu efeito mais imediato e na construção da forma artística subordina-se exatamente a uma lei oposta. A nossa reação estética nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza, mas como reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia em centavos (p. 257)

Após análise do que vem a ser a reação estética Vygotsky (1999) estrutura uma de suas teses centrais no campo da psicologia da arte, traduzindo em forma de lei estética a observação de que toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma, e que é precisamente através da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo (p. 272)

A estruturação da sua tese, após um longo trabalho de pesquisa, aproximadamente 10 anos (1915/1925), relaciona-se na sua fase final, aos significados que a arte pode ter na complexa teia do comportamento humano, inclusive com o campo educacional. Como respostas a esta questão, derruba a *teoria do contágio*, que tinha como um dos maiores defensores Tolstói que defendia *que a arte só seria arte se atingisse o espectador com certos sentimentos*, traduzida numa análise da arte cuja perspectiva maior é a sedução artística por via de uma única individualidade: a do artista; o que também poderíamos chamar de *técnica do sentimento único*. Passa para uma leitura mais abrangente da arte ao afirmar *que o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se* (1999, p. 308). Usa como argumento fundamental a separação da arte como trabalho para transforma-se em atividade autônoma:

A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a idéia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que não implique nenhum poder sobre esse sentimento (p. 310).

Os nossos comportamentos, compreendidos na teoria interacionista como determinado pelas relações que estabelecemos (organismo) com o meio, Vygotsky compara ao movimento de uma balança que precisa ser regulada, chegando a conclusão de que:

A arte é, parece ser, o veículo adequado para atingir esse equilíbrio explosivo com o meio nos pontos críticos do nosso comportamento (...) São bem mais vigorosas aquelas teorias que mostram ser a arte uma descarga indispensável de energia nervosa e um procedimento complexo de equilíbrio do organismo e do meio nos momentos críticos do nosso comportamento (p. 312-313).

Digamos que a arte tenha um sentido de existência, um efeito educativo; que ela, desde os tempos mais remotos tem sido usada como meio e recurso da educação, como bem definiu Vygotsky ao se referir ao sentido pedagógico da arte, segundo o qual está confirmado pela análise psicológica e atrelado a dois campos distintos: um referente à crítica, cuja função é servir de mecanismo transmissor entre a arte e a sociedade, dando certa orientação pedagógica à ação da arte, sem ter força própria para interferir no seu efeito básico, e situar-se entre esse efeito da arte como tal e os atos em que esse efeito deve realizar-se (1999, p. 321); o outro:

Consiste em conservar a ação da arte como arte, não permitir que o leitor disperse as forças suscitadas por ela e lhe substitua os impulsos vigorosos por insípidos preceitos protestantes, racionais e mobilizadores (...) esse segundo momento, o momento da impressão artística, sempre foi interpretado pelos teóricos como momento de importância decisiva para a crítica, mas o seu desconhecimento sempre ameaçou na prática a nossa crítica. Ela enfocava a arte como um discurso parlamentar, como um fato extra-estético, considerava sua meta destruir a ação da arte para revelar o seu sentido (p.322-323).

Trata-se pois de um relação de complementaridade entre não estar trancado numa verdade equivocada e reconhecer os méritos de toda obra artística. É esta possibilidade de compreensão que Vygotsky aspira para uma *crítica materialista* da arte, cujo fundamento, segundo ele, é o mesmo do problema da arte na educação.

Analisando Gershenzon, cujo fundamento teórico defendia, como equívoco da cultura moderna, a aplicação dos métodos das ciências naturais ao estudo da arte, apresenta-nos que esta adequação é a única possibilidade para a correta interpretação da arte, e que o *ato* é um ato criador, e não pode ser recriado por operações puramente conscientes; ensinar o

ato criador é impossível; entretanto, isto não significa em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação (1999, p. 225).

Freud nos fala em *Análise Terminável e Interminável* (1937), que entre as missões impossíveis da humanidade está o ato de educar. Talvez neste princípio se baseie esta tese vygotskyana. Porém, aqui se encontra um ponto de divergência entre as duas teorias em análise. O fundamento psicanalítico sobrepõe o inconsciente ao consciente, ao contrário deste postulado da psicologia social, justificado por Yygotsky (1999):

Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedente, as concepções, identificações, associações, etc, (p. 125).

Vygotsky encerra seu livro *Psicologia da Arte* afirmando que a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade (1999, p 329). Ao falar da reconstrução histórica de toda a sociedade em seus princípios fundamentais, defende de uma mudança que envolve o humano e apresenta-nos a questão de qual será o papel da arte nesta *refusão do homem*, pois, como anseia, sem a nova arte não haverá o novo homem (1999, p.329).

3.9 Psicanálise da Arte: Reflexões sobre a Estética Freudiana

A Obra de Arte é uma memória original e o substituto da memória psíquica infantil

Kofman, *A Infância da Arte*

Embora Freud se apresente como um “desconhecedor” da estética, descrevendo em sua extensa obra os limites da psicanálise aplicada à análise da criação artística, uma leitura sistemática mostrará que, ao contrário disto, sua obra é marcada por um profundo conhecimento das linguagens artísticas, principalmente a literatura, a pintura, a mitologia e a escultura, embora demonstre seu desinteresse pela música e suas análises estejam centradas mais na análise do *conteúdo* do que na dimensão da técnica e da forma, por vezes supervalorizadas pelos artistas e críticos da arte. É o que mostra nos seus estudos de 1923, em *Uma Breve Descrição da Psicanálise*:

As pesquisas da Psicanálise lançaram uma torrente de luz sobre os domínios da mitologia, da ciência da literatura e da psicologia dos artistas (...) foi mostrado que os mitos e os contos de fadas podem ser interpretados como sonhos. Percorreram-se caminhos delineados que levam do impulso do desejo inconsciente à realização numa obra de arte. Aprendeu-se a compreender o efeito de afeto da obra de arte sobre aquele que a recebe e, no caso do próprio artista, esclareceu-se seu parentesco interior com a neurose, e também o que o afasta dela, e nós lançamos luz sobre o vínculo entre suas disposições, suas experiências devidas ao acaso e sua produção (...) parece que a Psicanálise está em posição de dizer a palavra decisiva para todas as questões sobre a vida imaginária dos homens (p. 232-233)

Uma análise sobre a arte na teoria de Freud foi elaborada pela Filósofa francesa Sarah Kofman (1934-1994), *A Infância da Arte*, publicada em português e que trata das complexas relações entre psicanálise e arte, onde defende que o método Freudiano aplicado à análise da arte seja qualificado como hipotético: *os fragmentos do passado são*

dados de um modo acabado no texto e na obra, e eles pertencem essencialmente à ordem do simbólico...(1996: 87). Assim, o método analítico seria o único capaz de fazer com que, a partir de uma determinada obra de arte, possa ser reconstruído os fantasmas do artista e seu sentido, embora como acentuou Freud em sua análise sobre Leonardo da Vinci, a postura analítica frente a uma obra de arte seja sempre o da construção de um “romance psicanalítico” ou mesmo de um “delírio” (1910).

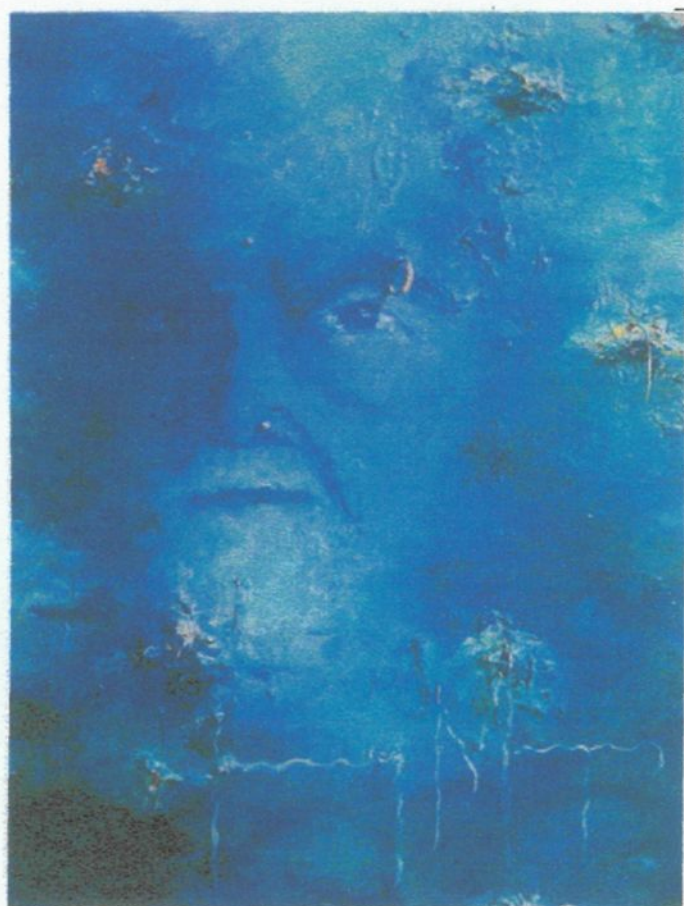


Foto: Marcos Cesário, 2001

Figura 09: *Freud*, J.Marques, 2001

Podemos pensar, como é comum na teoria da arte em Freud, que a verdade individual sempre está imbuída de uma certa verdade universal. Este postulado fez com que, aos poucos, o método freudiano transitasse de uma abordagem substitutiva do *método*

genético, como denominou Kofman referindo-se às primeiras análises de Freud, pois através deste só foi possível para a psicanálise obter uma compreensão do fantasma individual do artista, para outra de ordem *estrutural*, em busca da construção do *fantasma universal*, a exemplo a análise do *parricídio* analisado por Freud em *Édipo Rei* de Sófocles, *Hamlet* de Shakespeare e *Os Irmãos Karamassovi* de Dostoievski (1928) conforme análise estabelecida por Kofman (1996) em seu livro *A Infância da Arte*:

Vemos sempre empregado por Freud dois métodos que se completam e servem de contraprova um ao outro. 1) Um *método genético* que confirma o sentido de uma obra pela biografia do artista ou que constitui a história do artista e sua personalidade a partir de seus personagens ou suas produções plásticas. 2) Um *Método Estrutural* que permite comparar as diferentes obras de um artista para nelas descobrir o fantasma comum que é a sua chave (...) ou diferentes obras de diferentes artistas sobre o “mesmo” tema, mas também todas as produções psíquicas entre si para encontrar, através das variações, o fantasma universal que nelas se estrutura (p. 102: 108).

As declarações dos limites do método freudiano foram estabelecidas pelas pressões do contexto histórico de sua época, como as críticas a respeito da estruturação de uma *psicogênese da arte* reducionista, bem como a resistências provocadas pelo *desmascaramento do ‘ídolo’*, como acentua Kofman, mais do que da crença de suas reais limitações ou inadequação.

Então poderíamos nos interrogar o que motivou Jung, num primeiro momento, depois Freud a se interessarem tanto pela psicanálise aa Arte. Kofman aponta-nos que *a obra pode servir de apoio à psicanálise com a condição de já ser lida analiticamente: eis o círculo intransponível da hermenêutica* (1996,p. 220). Talvez as tentativas estabelecidas pela filosofia depois pela estética na busca da compreensão das complexas relações que a

arte estabelece com a humanidade, tenha motivado a psicanálise na estruturação de um método de análise que levasse em consideração a dinâmica do inconsciente, inexistente até o início do século XX.

Esta forma nova de idealizar uma interpretação da arte foi responsável pela queda paradigmática da compreensão tradicional e teológica das ciências humanas, sobretudo da estética, apontada em *O Estranho* (1919) como *o estudo das qualidades da nossa sensibilidade* que, como defendeu Kofman, deve-se passar da concepção de um mundo divino, finalizado, para o mundo do acaso e da necessidade, da infância que leva a sério o jogo para o jogo da seriedade, isto é, para a inocência da vida. Assim a mediação da psicanálise também é necessária para desvendar o saber por trás da beleza (1996,p 196-53).

Como num movimento, contraditório, dialético, a arte sai das abordagens teóricas para transformar-se em objeto de investigação científica no campo da psicanálise. A interpretação freudiana da arte considerou num dado momento da sua investigação a relativa superioridade do artista ao homem de ciência quanto ao conhecimento do ser humano. Após os estudos da *Gradiva* de Jensen, considerado texto divisório das análises da psicanálise da arte, percebeu-se nítidas relações entre a teoria/técnica psicanalítica e a narrativa do mito de Pompéia. Kofman (1996), adotando como fundamento a teoria do *princípio do prazer* e de *realidade* tece, na sua análise sobre psicanálise e arte, um comentário a respeito da arte, da religião e da ciência:

A ciência é, entre as disciplinas culturais, a única que pode ser lúcida; é por isso que ela não encontra seu eco em nenhuma neurose: enquanto a religião obedece apenas ao princípio do prazer, a arte é um intermediário entre o princípio do prazer e o princípio de realidade, a ciência obedece essencialmente ao princípio de realidade. Ela é um desvio poderoso que permite ao homem se esclarecer sobre sua própria miséria e aceitar o reino da necessidade, poupando-o do desvio da religião (...) como a investigação científica é uma sublimação da investigação sexual infantil, ela tem também sua fonte na vida pulsional da criança e o conhecimento é uma forma de satisfação (p. 166-167).

Regnault (2001) em sua obra *Em Torno do Vazio: A Arte à Luz da Psicanálise*, considerado por Miller *uma obra prima da cultura*, ao analisar a correlação entre os três termos da sublimação: a arte, a religião e a ciência (p. 16) apresenta-nos a seguinte tabela:

Quadro 1: O Vazio e sua Relação com a Arte, Religião e Ciência

| Figura | Estrutura clínica | Operação |
|--|-------------------|--------------|
| A arte, que se organiza em torno do vazio | Histeria | Recalque |
| A religião, que evita esse vazio ou que o respeito | Neurose Obsessiva | Deslocamento |
| A ciência, que não acredita nesse vazio | Paranóia | Foraclusão |

Fonte: REGNAULT, François. *Em Torno do Vazio: A Arte à luz da Psicanálise*. Trad. de Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2001.

Para Kofman a aplicação da psicanálise à arte traduz, em certa medida, a repetição de um parricídio - assassinato simbólico do artista enquanto gênio, enquanto pai de suas criações, ao mesmo tempo mentirosa pois, objetiva dissimular o assassinato e a vontade de anular a presença paterna. Assim a problemática da arte em Freud está intimamente relacionada ao *Complexo de Édipo*. Entretanto, é importante salientar que embora Freud tenham empregado o mesmo método para a análise dos sonhos e dos sintomas neuróticos à arte, esta se distingue dos demais por ser uma criação cultural que tem uma função social, isto quer dizer que, nesta perspectiva, estão entrelaçados o desejo do artista, do fruidor e da

sociedade; ela é “uma formação que reativa o complexo de Édipo” (Kofman, 1996, p. 25). Freud encontrou prova dessa relação em *Hamlet* de Shakespeare, na *Gradiva* de Jensen, nas obras de Leonardo Da Vinci, dentre outras.

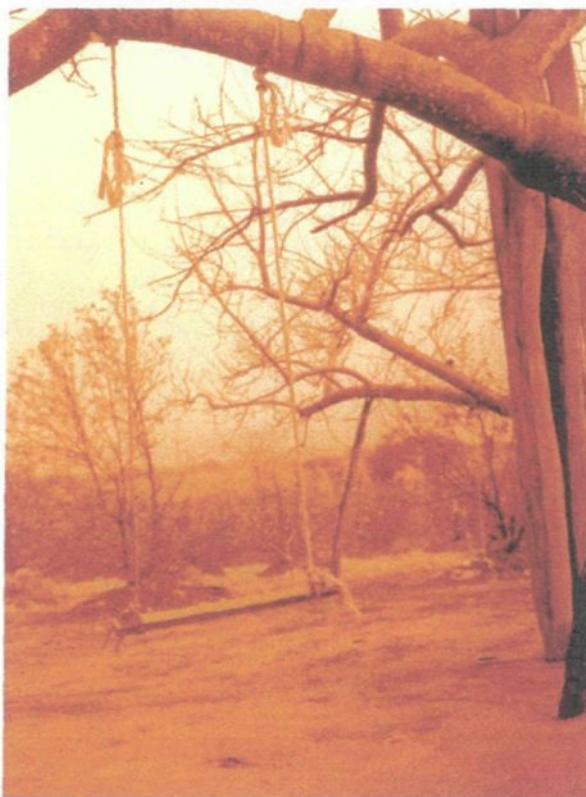


Figura 10: *Ausência*, Cesário 2001

Para Freud toda representação é substitutiva de uma ausência originária. *A priori* a obra de arte é, antes, uma representação simbólica, portanto, substitutiva da memória psíquica infantil; ela não traduz os fantasmas do artista e sim o substitui. Como defende Freud em suas análises, a arte liberta o artista de seus fantasmas e evita a neurose, podendo, inclusive, ser substitutiva de um tratamento analítico; *ela é a inscrição originária de uma história individual que só se decifra à luz do método analítico* (Kofman, 1996, p. 97).

Não podemos perder de vista, portanto, que a representação e o afeto são indissociáveis e que obra de arte não deve ser vista apenas como um texto a ser decifrado, mas como uma escrita psíquica do desejo do artista associada à escrita histórico-social. Ela também pode ser vista como *uma projeção que põe fim à perturbação interna e, como o sonho, permite uma realização alucinatória do desejo* (Kofman 1996, p.141).

Se pensarmos o artista como um narcisista primário, refém da concepção teológica da criação artística, podemos chegar à conclusão de que toda arte repete, simbolicamente, um tipo específico de ateísmo. Kofman (1996) diz que “toda arte repete a morte de Deus, é necessariamente atéia” (p.146).

Na dinâmica do desejo, satisfeito na imaginação e frustrado na realidade, a arte ocupa um lugar intermediário. A gênese na imaginação, atrelada ao contato com o real, dá à arte a condição de não ser uma produção essencialmente alucinatória, uma neurose, pois, estas são formações a-sociais, como escreve Kofman (1996):

A arte, a religião e a filosofia não são neuroses: são, as três, soluções sociais que evitam a neurose para o artista, o homem religioso e o filósofo, os quais ‘beiravam’ a neurose correspondente (p. 163).

A concepção de arte enquanto ilusão, entendida como mentira, foi consenso entre as teorias de Platão, depois confirmadas e negadas por Freud que aproximou-se de Aristóteles, cuja crença defendia que por meio de uma linguagem metafórica, poética, disfarçada, são *escritas* um número infindável de verdades, quer seja na perspectiva psíquica subjetiva ou histórico-social.

Até aqui podemos ver alguns laços que a arte estabelece com o campo do pensamento psicanalítico, marcado por análises de obras de pintura, escultura, teatro, poesia, música, mitos, lendas, contos de fadas, filmes, fábulas, entre outras. Em Freud, podemos encontrar duas dimensões claras a respeito do uso da psicanálise para explicar a arte: a primeira delas para compreender a personalidade do artista, como por exemplo fez em *Leonardo da Vinci e uma Lembrança de sua Infância* (1910) e com o ensaio *Dostoievski e o Parricídio* (1928); a segunda, refere-se à análise da obra sem a intenção de compreender a alma, o caráter do artista mas apenas a obra propriamente dita e seus respectivos símbolos, caracterizando-se como um estudo iconográfico, como fez em o ensaio anônimo sobre o *Moisés de Michelangelo* (1914). Segundo Regnault (2001):

Se Freud tenta abrir o sujeito Leonardo, sublime e sublimado, às suas investigações, deixa o sujeito Michelangelo fechado à nossa curiosidade, o que, aliás, combina com o caráter anônimo do artigo, que não se refere ao caso de escultor, mas sim à estátua como caso (p. 130).

É importante salientar que embora a humanidade desfrute de várias publicações no campo da psicanálise e da arte, raramente encontramos produções que se dediquem ao estudo e aplicação desse suposto casamento entre essas duas áreas do conhecimento. Só recentemente, após os intensos debates sobre a *psicanálise aplicada* nas escolas e grupos de estudos psicanalítico vem crescendo o interesse pelo estudo dessa relação.

O psicólogo e psicanalista Antonio Guinho que vem apresentando e publicando alguns trabalhos nesta área: *Arte e Psicoterapia: Algumas Aproximações Iniciais* (1985), *Arte e Psicanálise: A Gradiva de Jensen* e *O Poder de Atração do Teatro* (1986), entre outros, em análise sobre o mundo do artista e do psicótico comenta:

O artista, através de sua criação, elabora suas fantasias, desejos, medos, ansiedades e, ao menos em parte, consegue se livrar da carga afetiva que certamente o imobilizaria, caso não dispusesse desse recurso. Seu delírio é socialmente aceito. Muitos artistas estariam, sem dúvida alguma, em muito mais lençóis psiquicamente, não fosse a sua arte. O psicótico, não dispondo desse recurso, é esmagado pelos seus delírios e alucinações, não conseguindo trazer os seus diversos fantasmas de forma aceitável, para o mundo dos vivos (1986, p. 2).

3.9.1 Sobre Dostoievski e o Parricídio

Dostoievski jogou fora a oportunidade de se tornar mestre e libertador da humanidade e se uniu a seus carcereiros. O futuro da civilização humana pouco terá por que lhe agradecer (...) de fato não gosto dele. Isso se deve a que minha paciência com as naturezas patológicas está exaurida na análise. Na arte e na vida, não as tolero.

Freud

Freud (1928) abre seu ensaio indicando que na análise da personalidade de Dostoievski quatro facetas são bastante perceptíveis: o artista criador, o neurótico, o moralista e o pecador (p.183).

Quando ao aspecto da criação artística, diz não ter a menor dúvida de se tratar de um grande escritor, afirmando que *Os Irmãos Karamassovi são o mais grandioso romance jamais escrito*, quanto a moral, escreve ser equivocada a idéia suscitada na análise da obra de Dostoievski de que o cume da moralidade só seria atingido pelo homem que experimentou as profundezas do pecado, pois, segundo Freud: *o homem moral é aquele que reage à tentação tão logo a sente em seu coração, sem submeter-se a ela*; analisa que o ponto mais fraco da personalidade de Dostoievski foi que, conduzido por sua neurose na luta para dominar sua pulsão, tornou-se submisso à autoridade política e espiritual.

Sobre a idéia do pecador ou criminoso, parte de dois traços característicos desse tipo de personalidade: o *egoísmo* e o *impulso destrutivo*, presentes nas personagens de Dostoiévski e que podem assemelhar-se às suas tendências individuais, realizadas/satisfeitas, não na vida real mas, no próprio corpo do autor (um dos caminhos da pulsão) segundo Freud, marcado por traços sadomasoquistas, um forte sentimento de culpa, histeria¹⁰ grave, confundida com ataques epilépticos, que podem estar associados ao assassinato de seu pai, quando este tinha oito anos de idade, fato que está presente em sua obra *Os Irmãos Karamassovi*.

Falar do *parricídio* como crime primitivo da humanidade e do indivíduo e suas relações com o sentimento de culpa, retomando suas análises sobre o *Complexo de Édipo* e o conseqüente temor à *castração* vivenciados pelos meninos nesse período, serve a Freud como subsídio para analisar os elementos de uma homossexualidade latente em Dostoiévski (1928:189).

Em resposta a carta de Theodor Reik, de 14 de abril de 1929, que questionou a forma severa como Freud trata a moral na análise de Dostoiévski, bem como a maneira confusa como encerra o ensaio, Freud esclarece o porque da arquitetura daquele ensaio ter sido daquela maneira e não de outra, declarando não gostar de Dostoiévski, justificando que isto se deve a exaustão de sua paciência com relação a naturezas patológicas, inclusive nas artes.

10. Classe de neurose, cujas formas sintomáticas mais bem identificáveis são a *histeria de conversão* em que conflitos psíquicos vem simbolizar-se em sintomas corporais (paralisias), e a *histeria de angústia*, onde a angústia é fixada em objetos exteriores (fobias), (Laplanche e Pontalis, 2001, p. 211)

Porém, ao contrário dos julgamentos de alguns críticos a respeito deste trabalho de Freud, ele mostra ser revelador, em certos aspectos, pois possibilita reflexões profundas a respeito dos quatro caminhos (vicissitudes) da pulsão humana, no caso específico: (1) do retorno ao próprio corpo e não do outro (2); (3) o processo de recalque¹¹ e a sublimação (4). A análise das vicissitudes da pulsão desenvolvidas na psicanálise é um dos temas mais provocantes para a análise da arte.

3.9.2 Surrealismo e Psicanálise: Encontro entre Freud e Dali

Jamais vi semelhante protótipo de um espanhol. Que fanático!

Freud

Freud já estava morando em Londres quando seu amigo Stefan Zweig trouxe-lhe a visita do mestre do *surrealismo* Salvador Dali (1901-1989), no dia 19 de julho de 1938. Durante a visita, o famoso pintor espanhol fez um croqui e mais tarde um desenho a bico de pena do rosto de Freud que, na oportunidade, estava bastante debilitado com sua doença, com o fato de ter deixado Viena, onde passou quase toda sua vida, e por ter perdido parte de sua família que ficou sob domínio nazista em campos de concentração na Alemanha. Freud não chegou a ver nenhum dos desenhos porque Zweig achava que este renunciava a sua morte iminente.

11. Operação pela qual; o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações ligadas a uma pulsão (Laplanche e Pontalis, 2001, p. 430)

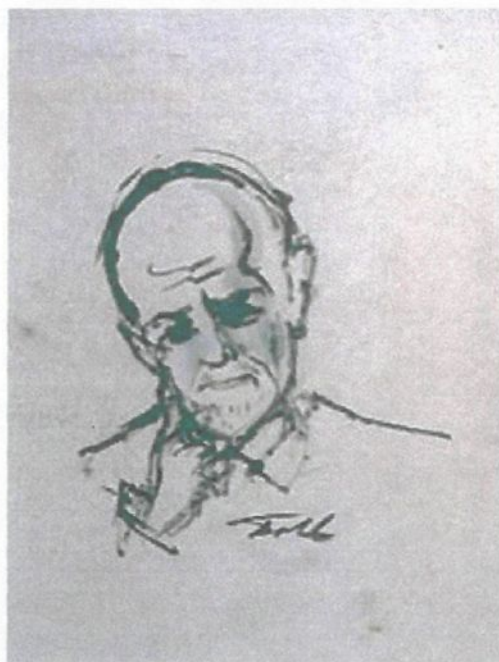


Figura 11: Desenho de *Freud* de Dalí, 1938

Na conversa com Dalí Freud negou que o inconsciente pudesse ser representado pictoricamente. No dia seguinte à visita de Dalí, Freud escreveu a Zweig:

Até agora me inclinava a considerar aos surrealistas, que ao que parece me elegeram um santo patrono, como totalmente loucos (digamos com noventa e cinco por cento, como o álcool). Mas o jovem espanhol, com seus olhos francos e fanáticos e sua inegável mestria técnica, me fez mudar de opinião. Seria na verdade muito interessante explorar analiticamente como se pode pintar um quadro semelhante. (Freud apud Silva, 1999, p. 24)

Desde *O Moisés de Michelangelo* (1914) Freud já se referia ao delírio como algo que revela certas verdades históricas sobre os sujeitos. Este clássico encontro entre arte (Dalí) e a psicanálise (Freud) possibilitou a Freud repensar o *movimento surrealista* não apenas como produto da loucura humana, mas como algo que, inclusive, poderia ser explorado pela perspectiva analítica.

3.9.3 Psicanálise e Psicologia: Laços Refeitos

Sabendo-o impossível: o desejo não tem porto definitivo, mas se ancora em provisórios objetos.

Brandão

De antemão, podemos indicar que há em comum entre essas duas ciências o prefixo “*psi*” (referente a uma letra do alfabeto grego), comumente utilizada como termo para se referir à alma (*psique*); ambas direcionam o seu olhar para o comportamento humano. Onde residiria então o ponto de desencontro entre essas duas áreas do conhecimento humano?

Tanto a psicanálise quanto a psicologia têm sua gênese associada aos intensos discursos sobre as ciências do século XIX. Não se trata de uma mesma ciência pois, durante muito tempo tiveram interesses científicos diferenciados. A psicologia voltava seu olhar para *fenômenos conscientes* e aproximava-se mais das características das ciências naturais do início do século, haja vista que, seus primeiros estudos desenvolveram-se em laboratórios. A psicanálise, por outro lado, interessava-se mais pelos *processos inconscientes* e se estabeleceu como produto da *prática clínica*.

Segundo Hall (1984) os laços entre Psicologia e Psicanálise se estreitaram de forma considerável, conforme comenta:

Gradualmente, o abismo entre as duas disciplinas começou a diminuir e, depois da II Guerra Mundial, iniciou-se uma interpenetração entre ambas, num ritmo cada vez mais acelerado. A psicologia freudiana é hoje uma perspectiva dominante na psicologia acadêmica (p.58).

Por muito tempo havia uma interpretação corrente de que havia uma psicologia do *ego* e outra do *id*, embora Freud considerasse a psicanálise como um ramo da psicologia e fosse contrário à idéia da psicanálise como uma *especialidade médica*. Estas concepções caíram gradativamente após a II Guerra Mundial e, aos poucos, as relações mútuas entre essas duas áreas das ciências do homem foram se tornando cada vez mais evidentes; seus laços foram refeitos.

3.9.4 A Psicanálise na União Soviética: Luria, Vygotsky e Freud

A teoria freudiana sem a doutrina da natureza sexual do inconsciente é equivalente ao cristianismo sem Cristo ou ao budismo com Alá.

Vygotsky

A psicanálise não pode imaginar uma criança sem uma sociedade.

Reich

Alguns estudos indicam que os primeiros interesses pela psicanálise na Rússia datam de 1908, devido a divulgação das teorias freudianas por alguns médicos e psiquiatras de Moscou e Odessa (Veer e Valsiner, 1999, p. 93). A partir daí, após a revolução e guerra civil russa, foram fundadas várias sociedades e grupos de estudos psicanalíticos.

Em 1922, com apenas vinte anos de idade, Luria fundou a Sociedade Psicanalítica de Kazan. Depois de atuar ativamente na Sociedade, em 1923, mudou-se para Moscou, passando a integrar a Sociedade Psicanalítica Russa, fundada em 1921 por Ermakov e Wull. Assuntos como a *psicanálise aplicada à educação* e a relação entre *psicanálise e*

arte eram tratados pela Sociedade. Nesse período, Vygotsky é convidado por Luria para falar sobre o *uso do método psicanalítico na literatura*. Provavelmente, a partir de 1926, Vygotsky passa a integrar a Sociedade Psicanalítica Russa (Veer e Valsiner, 1999)

Vários foram os trabalhos desenvolvidos pela Sociedade na Rússia porém, até meados da década de 20, não haviam discussões claras a respeito da compatibilidade entre psicanálise e marxismo na União Soviética. Sobre esta questão a respeito da possibilidade de uma teoria mista freudo-marxista, Veer e Valsiner (1999) esclarecem:

Em várias de suas obras tardias, por exemplo, *Psicologia de Massa e Análise de Ego*, Freud afirmava que o comportamento social do homem podia ser compreendido com referência a impulsos e instintos biológicos. Outras obras, como *Além do Princípio do Prazer* mostraram a influência da filosofia de vida (ver Katzel, 1987). Tomados em conjunto, esses livros posteriores afirmavam que os problemas sociais eram causados pela natureza do homem, o que ia contra as afirmações otimistas dos principais ideólogos e intelectuais soviéticos da época sobre o novo homem na nova sociedade (p. 104).

A desconfiança a respeito de uma concepção freudo-marxista girava em torno da idéias segundo a qual a inconsciência, ponto fundamental da psicanálise, não era um bom mecanismo para estudar o comportamento humano. Estas correntes defendiam que este estudo deveria bastar-se nos processos conscientes apenas. Apesar dessas desconfianças, posteriormente, vários trabalhos foram publicados na tentativa de explicar esta possível relação entre psicanálise e marxismo, dentre os quais, *Eros e Civilização: Uma Interpretação Filosófica do Pensamento Freudiano* de Marcuse.

Dentre as críticas dirigidas a estas tentativas de compatibilizar estas duas correntes teóricas, uma das mais contundentes foi elaborada por Bakhtin, segundo o qual, a psicanálise, para explicar o comportamento humano, não julgava como essencial a idéia de classe, nação nem período histórico em que a pessoa está inserida, mas na idade e sexo. Criticava a concepção “defendida” pela psicanálise de que a “a consciência do homem era determinada não por seu ser histórico, mas por seu ser biológico, cuja parte mais importante é a sexualidade” (Bakhtin *apud* Valsiner, 1999,p. 109).

Uma análise minuciosa dos fundamentos da psicanálise mostrará que muitos equívocos foram estabelecidos ao julgar a psicanálise como uma ciência que descaracteriza a perspectiva social do ser humano. Por exemplo, pensar a concepção de sexualidade em Freud, a partir do que é apenas biológico, apresenta-se como algo bastante limitado.

3.9.5 Vygotsky: Da Sedução à Crítica da Psicanálise

Aquele jovem Vygotsky, seduzido pelas análises subjetivas da arte, do teatro e da crítica literária, aos poucos, foi formulando idéias objetivas ligadas à perspectiva da *escola formalista*. Isto, de certa forma, marca suas mudanças quanto suas inserções no marxismo e na psicanálise.

Embora por muito tempo procurando provar possíveis relações entre as teorias freudo-marxistas (monismo, materialismo, dialética, etc) como fez exaustivamente Luria, chegou

em *Psicologia da Arte* pouco convencido dessa relação, a ponto de tratar esta perspectiva como *terapêutica, individual e não social*.

Ao analisarem a visão de Vygotsky a respeito do freudo-marxismo, Veer e Valsiner (1999) dizem que:

A função da arte é facilmente explicada pelos teóricos freudianos: ela permite que tanto o artista como o apreciador satisfaçam suas necessidades primitivas sem violar os padrões da sociedade (ocidental). A arte é a proteção contra estupros e assassinato (p. 116).

Esta maneira enfática e, em certo sentido, fragmentada, serviram a estes dois teóricos que estudaram Vygotsky num profundidade inigualável, produzindo uma obra de valor inquestionável para as ciências humanas: *Vygotsky: Uma Síntese* (1999) - para esclarecer a posição de Vygotsky frente a análise da *forma* e do *conteúdo* da arte na psicanálise como foi apresentado anteriormente. As análises de Vygotsky a respeito do pansexualismo e infantilismo nas artes, defendidas por Freud, levaram-no a concluir que falta a esta perspectiva do inconsciente, a valorização da análise consciente e social da arte: *a arte como um constructo social*.

Em *Teoria e Método em Psicologia* (1999), após assumir a defesa de uma *psicologia dialética*, reforça o pensamento de Watson de que o ponto fraco da psicanálise é acreditar que por meio da conversa (reações verbais) o analista (médico) possa interferir em processos inconscientes, isto é, não-verbais (1999, p. 157). Este é o ponto limite da

divergência entre Freud e Vygotsky pois, esta premissa, se reelaborada em função do evidente equívoco interpretativo, é, hoje, o que fundamenta a ética psicanalítica.

3.9.6 *Eros e Civilização*: Formas de Repressão e Produção da Cultura

Dentre os trabalhos publicados que tomam como fundamento as relações entre psicanálise e marxismo está a clássica obra *Eros e Civilização: Uma Interpretação Filosófica do Pensamento Freudiano*, do filósofo alemão radicado nos Estados Unidos Herbert Marcuse, que também foi membro da Escola de Frankfurt, fundada em 1924 por Félix Weil, depois dirigida por Horkheimer (1885-19730), cujos fundamentos relacionava-se à análise das teorias de Marx e crítica à economia política burguesa (Matos, 1993).

Hoje, a luta pela vida, a luta por Eros, é a luta política. É com esta frase que Marcuse encerra o prefácio político de sua obra escrito em 1966. Trata-se de um ensaio otimista sobre o futuro da civilização humana; de uma reflexão intensa e exaustiva a respeito da inevitabilidade e irreversibilidade da subjugação dos instintos humanos para a produção da cultura na concepção de Freud. No capítulo intitulado *A Transformação da Sexualidade em Eros*, Marcuse apresenta uma de suas teses gerais do ensaio:

A visão de uma cultura não-repressiva, que desvendamos através de uma tendência evolutiva marginal na Mitologia e Filosofia, visa ao estabelecimento de uma nova relação entre instintos e a razão. A moralidade civilizada é invertida pela harmonização da liberdade instintiva e da ordem: libertos da tirania da razão repressiva, os instintos tendem para relações existenciais livres e duradouras, isto é, geram um 'novo' princípio de realidade (p. 174)

Percebe-se nitidamente nas reflexões de Marcuse a tentativa de aplicar categorias psicológicas ao estudo das categorias políticas e sociais. Este foi o esforço desse teórico marxista que morreu em 1978 como cidadão americano. Como escreveu em *Eros e Civilização: a tarefa é, antes, a oposta; desenvolver a substância política e sociológica das noções psicológicas* (1999, p. 25).

Defendia Marcuse (1999) que a teoria de Freud é, em sua própria substância ‘sociológica’, e que nenhuma nova orientação cultural ou sociológica é necessário para revelar essa substância (p. 27). Assim podemos dizer que *Eros e Civilização* caracteriza-se por ser uma obra freudo-marxista.

3.10 Psicologia, Psicanálise e Educação: Laços do Conhecimento

Em 1979 foi defendida na Sorbone uma tese que analisou com profundidade a relação entre psicanálise e educação. A obra de Millot, psicanalista francesa, intitulada *Freud Antipedagogo*, descreve com propriedade a análise de toda a produção freudiana dedicada às questões da educação, que em essência, desprende-se da *concepção clássica* para estar atrelada às relações do indivíduo com a civilização, que julga ser responsável pela origem das neuroses, ou seja, refere-se à força das atitudes morais sobre a sexualidade, caracterizando a educação como um dos veículos mais autênticos da moral repressora; da repressão da sexualidade, conseqüentemente, responsáveis pela etiologia das neuroses.

Enfatizando o caráter médico que Freud atribui à educação que, pode ser definido em termos de profilaxia, em termos de saúde, sugere ser a educação, também responsável pelo papel de orientar para fins culturais as pulsões parciais que não se fundem na corrente genital, favorecendo sua sublimação. Freud descreve que a educação deve ater-se à dominação do *Princípio de Prazer* (atividade psíquica que evita o desprazer) e à sua subordinação ao *Princípio de Realidade* (atua como mecanismo regulador do *princípio do prazer*) como acentua Millot (1992):

Tal é o programa que Freud propõe para uma nova educação, que vê como remédio para os malefícios da civilização: encarar a realidade rejeitando a ilusão, assegurar a supremacia da razão sobre as forças instintivas, em detrimento do recalque (p. 102).

É preciso que fique claro que Millot (1992) não teve a intenção de descrever sobre a existência de uma pedagogia analítica, mas sobre a incompatibilidade da utilização do saber psicanalítico na pedagogia, a ponto de afirmar que:

Ora, segundo Freud – como já vimos -, o amor constitui o motor principal da educação, a saber, a demanda de amor que a criança dirige a seus pais ou educadores. Para conquistar esse amor ou para conserva-lo, propõe ao adulto uma imagem enganadora de si mesma, com a qual tentará satisfazer as exigências cujo pólo é constituído pelo ideal-do-eu. O processo educacional repousa fundamentalmente sobre essa relação imaginária, ela própria basicamente narcísica e alienante. Parece haver aí uma contradição: segundo Freud, o educador deveria enunciar àquilo que constitui o fundamento, a mola-mestra de seu poder sobre o educando. Do ponto de vista analítico, do ponto de vista de uma profilaxia das neuroses, uma vez que estas são conseqüências do conflito inevitável entre o narcisismo e o desejo, seria preciso que o educador se abstinhasse de apoiar-se no registro imaginário; porém, fazendo isto, renunciaria aos meios de sua ação como pedagogo. Esta contradição é estrutural e constitui a principal razão da impossibilidade de fundar uma pedagogia analítica (...) Não há aplicação possível da psicanálise à pedagogia; não há pedagogia analítica no sentido de que o pedagogo alinharia sua posição subjetiva com a do analista, e adotaria “uma atitude analítica” para com o educando. Tudo o que o pedagogo pode aprender da e pela análise é saber pôr limites à sua ação – um saber que não corresponde a nenhuma ciência, e sim à arte (p. 153-154).

Fica evidente que nesta área foram produzidos conhecimentos indispensáveis à prática educativa, dentre as quais podemos citar o conceito de *transferência*, que não é privilégio das relações estabelecidas no campo psicanalítico, mas encontra-se na plasticidade de todas as relações estabelecidas pelos indivíduos, inclusive no processo de ensino. Ferreira (2001) em seu artigo sobre *Freud e o Ato de Ensino* ao falar do inconsciente enquanto um saber que escapa ao sujeito, diz que a *transferência* é um amor/afeto que se dirige ao saber, sendo ao mesmo tempo a chave e a fechadura, o que permite a manifestação do inconsciente, bem como sua inibição.

Embora desde Freud se pense numa “pós-educação”, ou como se acentuou acima, numa complementaridade, o que ratifica a complexidade e a possibilidade de visões menos fragmentadas sobre esta relação, Millot (1992) traz-nos a conclusão de que:

O que a psicanálise introduz na Pedagogia se resume a um liberalismo que não pode pretender adquirir o status de verdadeira “reforma” educativa (...) Da existência do Inconsciente, demonstrada pela Psicanálise, pode-se deduzir que não pode haver ciência da educação, no sentido de possibilitar o estabelecimento de uma relação de “causalidade” entre os meios pedagógicos utilizados e os efeitos obtidos. E por esta mesma razão não pode haver aplicação da psicanálise à pedagogia. Tal tentativa só pode basear-se em um mal entendido, a crença de que um saber sobre o Inconsciente permite apropriar-se dele, de que, neste domínio, saber é poder. Ora, se há uma disciplina que invalida semelhante assimilação, ela é, sem dúvida, a prática psicanalítica. Não pode haver uma pedagogia analítica no sentido de ciência da educação que tiraria proveito do saber sobre o inconsciente adquirido pela experiência psicanalítica (p. 144-150).

Estas conclusões baseiam-se na crença de Freud , apresentada em *Análise Terminável e Interminável* (1939) de que há três tarefas impossíveis: Governar, Analisar e Educar. Ambas as atividades humanas estão presas à relação entre a *palavra* e o *controle*. Para

Freud a demanda de amor é a mola-mestra da educação. Em psicanálise o “saber” é um dos fundamentos da “cura” psicanalítica. Sua contribuição para a educação seria fornecer aos profissionais, pais e educandos um saber sobre a nocividade de se educar as civilizações. Teríamos, portanto, a psicanálise como eixo formador de uma consciência educativa. Ferreira (2001) nos apresenta sua análise do *saber* e o *não saber* em Freud:

O que faz com que seu ensino tenha importância é o fato de considerar sempre o trabalho do inconsciente não só daquele que aprende, mas também daquele que ensina. É a forma como trata a questão do saber (e do não-saber). É o entendimento de que se pode transmitir sem o saber. Se há uma “pedagogia” em Freud, é a partir desse ponto que ela se sustenta e se conduz. (p. 145)

Embora no início do século XX Freud mantivesse a crença na relação entre repressão sexual e o aparecimento das neuroses, abandona ela, concluindo que quando se evita estas práticas não se garantem os fins das neuroses. A tese apresentada por Millot de um Freud antipedagogo é confirmada por inúmeros psicanalistas e outros profissionais que se dedicaram a estudar a relação entre pedagogia e psicanálise.

Kupfer (2001), em seu livro *Freud e a Educação – O Mestre do Impossível*, concordando com a tese de Millot, acrescenta a ela a reflexão de que Freud pode ser pensada como *Mestre da Educação*:

Em primeiro lugar porque seu peculiaríssimo modo de produzir teoria revelou a preciosa relação que tinha com o ato de pensar (...) segundo, pode-se dizer que Freud foi um mestre da Educação porque abriu caminho para a reflexão sobre o que é ensinar e o que é aprender.

Ao tratar de uma possível aplicação da psicanálise à educação aponta-nos três correntes teórico/práticas que se lançaram a este desafio de estabelecer campos definidos desta relação:

A primeira foi a tentativa de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Analítica, empreendida principalmente por Oskar Pfsiter e Hans Zulliger, na Suíça, no início do século XX. A segunda constituiu no esforço a que se dedicaram alguns analistas para transmitir a pais e professores a teoria psicanalítica, imaginando que estes, de posse desse conhecimento, pudessem evitar que as neuroses se instalassem em seus filhos e alunos. Anna Freud, a filha de Freud, foi a principal representante desse grupo ... Na Inglaterra Melaine Klein e seus discípulos dedicaram-se também a obras de divulgação da Psicanálise para pais. A terceira direção, mais recente, não diz respeito ao casamento da Psicanálise com a Educação. Trata-se sobretudo, de uma tentativa mais difusa de transmitir a Psicanálise a todos os representantes da cultura interessados em ampliar a sua visão de mundo (Kupfer 2001, p. 62).

Esta tendência respeita o que talvez seja o limite para Kupfer da relação entre psicanálise e educação: *a única aplicação possível é a aplicação da psicanálise à clínica psicanalítica* (2001: 73) e estabelece o que é, quase consensual entre os pós-freudianos sobre a conversação entre os saberes da psicanálise e da educação, como acentua:

Para a grande maioria dos psicanalistas de hoje, a Psicanálise, entendida como um corpo acumulado de conhecimentos sobre a constituição do psiquismo, aceita o debate com a cultura (...) Pode-se dizer, por isso, que a psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e entender a sua prática educativa (2001: 72-79).

É sobre esse fenômeno que o filósofo e psicanalista Renato Mezan se refere em seu livro as *Interfaces da Psicanálise* (2002), especificamente, na terceira parte da obra onde tece valiosos comentários a respeito da aplicação da Psicanálise na Universidade que, no Brasil, desde a década de 60 integra a grade curricular de alguns cursos de graduação na área de psicologia, vindo a se expandir para cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* a partir da

década de 80. Em certo sentido, esta realidade, nos fala dessa relação bem específica a respeito da psicanálise, psicologia e educação; trata-se dos laços do conhecimento que provoca grandes rupturas nos diversos campos do conhecimento; como comenta Mezan (2002):

Ao contrário do que poderia parecer à primeira vista, esse fato não é isento de consequências, nem para a psicanálise nem para a universidade. Entre suas causas, conta-se o desejo de muitos analistas de se revigorarem no ambiente acadêmico, frequentemente mais arejado do que se respira nas instituições psicanalíticas. É certo que a universidade -- por não visar à formação analítica *stricto sensu* -- representa um espaço mais neutro, menos carregado transferencial e politicamente, mas apto a aceitar e mesmo a estimular a pluralidade de pontos de vista do que a instituição psicanalítica típica, por natureza voltada para a transmissão e perspectiva de um determinado estilo de praticar e de pensar a psicanálise. (p. 395-396)

As teorias psicológica, ao contrário da psicanálise, tem sido aceitas no campo educacional sem tanta resistência. Teóricos como Piaget, Wallon e Vygotsky desfrutam de ampla penetração na área da Pedagogia com teorias sobre o desenvolvimento humano e os processos de aquisição do conhecimento. Num dado momento histórico, na fronteira entre os campos da Psicologia e da Pedagogia, desenvolveu-se um corpo teórico específico (a psicopedagogia) visando a integração das ciências pedagógicas, psicológicas, fonoaudiológica, neuropsicológica, entre outras, para a compreensão do fenômeno da aprendizagem humana (Kiguel, 1987, p. 25). Segundo Bossa (2000):

O movimento da Psicopedagogia no Brasil remete ao seu histórico na Argentina, devido à proximidade geográfica e ao acesso fácil à literatura... a origem do pensamento argentino acerca da psicopedagogia, está fortemente marcada pela literatura francesa. Autores como Lacan, Mannoni, Dolto, Ajuriaguerra, Mery, Lobrot, Vayer, Debesse, Diatkine, Mauco, Rivière e outros, são frequentemente citados nos trabalhos argentinos (p. 23-36)

Por considerar a emergência do inconsciente na prática educativa, a psicanálise tem encontrado limites epistemológicos e pragmáticos sobre as possibilidades para esta tão almejada interlocução. Pesquisas desenvolvidas por alguns grupos de estudos envolvendo educadores e psicanalistas tem feito avançar estas interlocuções. Considerando a dinâmica da pulsão ainda é legítimo e necessário falar de impossibilidade da educação, como escreveu Freud em *Análise Terminável e Interminável*. (1937)

IV

CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA

4.1 Quando o Método Violenta a Arte

Os diversos trabalhos, em muitos pontos antagônicos, de Popper., Kuhn, Lakatos, Feyerabend, entre outros, têm como traço comum a demonstração de que as teorias científicas, como os icebergs, têm enorme parte imersa não científica, mas indispensável ao desenvolvimento da ciência.

Morin

Esta pesquisa está para a não-ciência se considerarmos ciência como o processo pelo qual se comprova o que só pode ser, inevitavelmente, verdade objetiva, cuja gênese relaciona-se à *verificação e experimentação* de dados observáveis, pois os mecanismos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho procurou problematizar dois campos teóricos – a psicologia e psicanálise da arte – numa análise dialógica e referencial sobre o fenômeno/objeto arte.

A herança cartesiana foi amplamente questionada em cada palavra utilizada para analisar e explicar o objeto de estudo em questão: **Contribuições da Psicanálise e da Psicologia da Arte para o Campo Educacional: Freud e Vygotsky em Discussão** e, embora o método tenha sido uma preocupação constante, em alguns momentos de lucidez, espera-se, pode-se pensar livremente; inventar.

Não foram estabelecidos caminhos claros e fechados para se apresentar resultados precisos sobre a pesquisa, como é comum na ciência *clássica* a respeito do método, geralmente tomado como um *corpus* de aplicação previsível capaz de extrair/abstrair o que foi planejado intencionalmente.

Neste trabalho, este elemento – o método - caracterizou-se como um exercício construtivo de resultados, onde houve lugar para o incerto, o intuitivo, para a criação. Não se trata porém, de uma *outra ciência* mas, de uma *mesma ciência* interdependente, onde há lugar para a objetividade e subjetividade, cujos objetos de estudos não são excludentes, como comumente acontece à pesquisa em arte.

A pesquisa como problematização de uma determinada realidade demanda um tratamento científico que se caracteriza, essencialmente, pela utilização de métodos e técnicas capazes de possibilitar um maior conhecimento a respeito de um determinado assunto/fenômeno/objeto.

É lúcido que o método sendo discutido dentro dos diferentes tipos de pesquisas científicas, de certa forma, dá as primeiras características da opção paradigmática do pesquisador.

Morin (2000) em seu livro *Ciência com Consciência* comenta:

O método, ou pleno emprego das qualidades do sujeito, é a parte inelutável de arte e de estratégia em toda paradigmologia, toda teoria da complexidade. A idéia de estratégia está ligada à de aleatoriedade; aleatoriedade no objeto (complexo), mas também no sujeito (porque deve tomar decisões aleatórias, e utilizar as aleatoriedades para progredir). A idéia de estratégia é indissociável da de arte. Era na paradigmologia clássica que arte e ciência se excluía uma à outra. Hoje, aqui, no fim deste trabalho, já não é necessário grande demonstração para saber que arte é indispensável para a descoberta científica, visto que o sujeito, suas qualidades e estratégias terão nela papel muito maior e muito mais reconhecido (p. 338).

Nesta perspectiva, podemos dizer que para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se por um *método não excludente*, um método que não atribui *status* diferenciados à ciência e à arte, por exemplo:

O método, dizia Descartes, é a arte de girar a razão nas ciências. Acrescentamos: é a arte de guiar a ciência na razão. Uma *scienza nuova*, que já não está ligada a um *ethos* de manipulação e de persuasão, implica outro método de pilotagem, de articulação (Morin, 2000, p. 339)

Para que sejam claros os vieses na interpretação da presente pesquisa é pertinente salientar o lugar do pesquisador ao tomar o objeto de estudo para sua realização. Trata-se de um objeto que permeia as experiências teórico-práticas do pesquisador, quer seja na posição de analista da arte, como educador, ou na condição de um apreciador das formas artísticas, intrigado com a superficialidade da análise da arte, sobretudo no campo educacional, ao mesmo tempo, seduzido pelos estudos que foram desenvolvidos nesta área dentro do campo da psicanálise, também área de estudo do pesquisador, e da psicologia social, sobretudo os estudos vygostykyanos. Como acentua Mazzotti e Gewandsznajder (2000):

Considero que, nos estudos qualitativos, o pesquisador é o principal instrumento de investigação... tanto a formação intelectual do pesquisador, quanto suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto e aos sujeitos introduzem vieses na interpretação dos fenômenos observados (p.160).

Sabe-se que para o levantamento dos dados que sirvam ao “término” de uma pesquisa pode-se optar pelo processo de *documentação direta*, onde os dados são coletados no local onde os fenômenos ocorrem, a exemplo da *pesquisa de campo*, e de *laboratório*, ou *indireta*, que utiliza-se de fontes de dados coletados e discutidos por outros pesquisadores, a exemplo a *pesquisa documental e bibliográfica* (Lakatos, 2001, p. 43).

A pesquisa bibliográfica que se caracteriza pelo *levantamento de toda bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita* (Lakatos,

2001,p. 43-44) é a que especificamente interessa a este trabalho, sem a pretensão de esgotar tão ampla reflexão mas, problematizar questões específicas e que dê conta dos recortes da teoria de Freud e Vygotsky sobre a Arte.

Um traço marcante desse tipo de pesquisa é que ela permite ao pesquisador entrar em contato direto com o que foi e vem sendo discutido a respeito de determinado assunto. No caso específico, a presente pesquisa está relacionada à análise das publicações de Freud e Vygotsky a respeito do objeto arte. Trata-se de teóricos com ampla penetração no campo educacional, embora tenham desenvolvido estudos na área *psi*, contraditórios e, por vezes, complementares quanto a análise da importância da arte no desenvolvimento humano, ao mesmo tempo pouco discutidos neste campo de conhecimento.

Somente estar intrigado com a superficialidade da natureza e análise da arte processada nas escolas ou com o desenvolvimento por parte dos educadores a respeito do conhecimento sobre a arte produzidos pelo neurologista e psicanalista Sigmund Freud e pelo psicólogo russo Lev S. Vygotsky, não seria bastante para a realização desta pesquisa. Esta se completou porque encontrou na analogia dessas duas áreas científicas discordâncias singulares e, algumas vezes, complementares, constituindo-se num material riquíssimo às problematizações levantadas sobre a arte, inclusive na escola, até a presente data.

O envolvimento com esta problemática fez com que o pesquisador participasse por dois anos consecutivos de um *Grupo de Estudo sobre os Fundamentos da Teoria Analítica*

(Freud e Lacan). Durante este tempo, dedicou-se a um levantamento minucioso das principais questões levantadas por Freud em todas as suas publicações no campo da psicanálise da arte. Destas observações foram abstraídas análises sobre a relação entre arte e ciência, sublimação, *katharsis*, beleza, dentre outras, apresentadas neste trabalho em comparação com as reflexões de Vygotsky sobre essa temática, sobretudo as idéias defendidas por ele em sua dissertação de mestrado sobre *Hamlet* de Shakespeare (1916) e sua obra traduzida no Brasil com o título de *Psicologia da Arte*, sua última tese a respeito da arte, concluída em 1925.

Além dessas obras foram consultadas outras que versam sobre a relação entre psicologia, psicanálise, educação e arte. Algumas teses, dissertações e outras publicações em forma de livros, revistas, bem como discussões apresentadas em alguns congressos realizados no Brasil. Todo esse trabalho, analisado durante dois anos, encontra-se citado no corpo teórico dessa pesquisa.

Os primeiros resultados foram analisados em grupos de discussões formados por profissionais das áreas em análise (psicólogos, psicanalistas, pedagogos, historiadores, arte-educadores). Esta atitude/estratégia objetivou estabelecer campos de análise, confirmação e questionamento das teorias em estudo. Além do mais, o pesquisador procurou verificar na análise meio de uma entrevista com o escultor pernambucano Francisco Brennand, em que medida as teses de Freud e Vygotsky são coerentes quanto aos fundamentos da análise da arte.

Reconhecendo os limites e possibilidades deste trabalho utilizou-se como método de análise das obras de arte os fundamentos da psicanálise freudiana e da psicologia social de Vygotsky, como forma de mover o discurso da *tese teórica*.

Esta pesquisa se ocupou em analisar os *conceitos* de Freud e Vygotsky sobre a arte, numa íntima relação com a *análise teórica*; o *conceito* tomado como uma categoria que estabelece análises gerais a partir de casos particulares aparentados por suas características essenciais (Laville e Dionne, 1999, p. 91), pois, como defende Gohier (2000):

L'analyse théorique et l'analyse conceptuelle sont donc intrinsequement liées. Il s'agit de mettre au jour le réseau conceptuel d'une théorie en tenant compte de l'ensemble des énoncés de la théorie et de l'articulation entre les concepts (p. 111).

Em resumo, a *análise conceitual* consiste em se considerar o sentido preciso de um *conceito*, diferentemente da análise de conteúdo, e suas possibilidades de aplicação, pois clarifica-materializa certos elementos da *teoria*; são meios que sistematizam na escrita científica os elementos que sustentam a *teoria*.

As *teorias* ocupam-se de categorizar, definir, conceituar, abstrair determinados fenômenos.

Por outro lado sabe-se que:

Conceitos podem ter significados diferentes dependendo do quadro de referência ou da ciência em que são empregados. Além disso, formam conjuntos sistemáticos logicamente coerentes, nisso consistindo a essência de uma teoria (Santaella, 2001, p. 184).

E foi assim que nasceu e se desenvolveu o interesse por este objeto de estudo: a partir de inquietações, leituras, discussões, anotações, etc. Embora desenvolvida esta etapa, onde o ponto focal da análise foram as reflexões sobre *conteúdo* e *forma* nas concepções de Freud e Vygotsky, respectivamente, optou-se por recuperar a dimensão teórica sobre a *consciência* e a *inconsciência* nos discursos sobre a criação artística, como forma de situar a complexidade emergente nas teorias da psicanálise e psicologia social da arte.

Assim, a respeito dos tempos primitivos, os homens, ao riscar pedras e materializar traços simbólicos para representar suas experiências, escreveram com essas ações, pelo menos, duas razões sobre suas relações estabelecidas com a arte, tanto na perspectiva filogenética quanto ontogenética: trata-se de “espécie” e “ser” representado de forma consciente e inconsciente. Trata-se de um esforço para evidenciar, através dessa análise, algo tão simples e necessário, embora difícil de ser aceito, como argumentou Gullar (1999):

Se nas pinturas pré-históricas de Lascaux ou de Altamira já está presente o poder humano de, pela imagem, se apropriar do real, ainda seriam necessários mais de trinta mil anos até que esse poder se definisse como uma linguagem específica e se concebesse a arte como um modo autônomo de expressão e conhecimento (p. 30)

Foram, portanto, estas duas dimensões, o elemento fundamental da análise do objeto arte em Freud, que valorizou mais o *conteúdo da arte*, o que de inconsciente havia nas criações artísticas, e Vygotsky que primou mais pela análise consciente da produção artística,

ênfatizando o papel da *forma*, deixando claro suas críticas a respeito do *infantilismo* e *pansexualismo* em arte, segundo ele, ponto fundante da teoria freudiana sobre a arte. A discussão estabelecida na pesquisa revelou o equívoco de fragmentar os fundamentos defendidos por Freud e Vygotsky a respeito da arte e a necessidade de uma perspectiva de análise da arte calcada na *complexidade*.

Depois do método, esta pesquisa transformou-se num exercício de beleza. Ele é parte de um desejo: problematizar a complexidade da arte e sair do mundo simplista e redutor, que caracterizou as teses sobre a análise educacional da arte nestes últimos anos.

Demo (1995) na conclusão do seu livro *Metodologia Científica em Ciências Sociais*, intitulada *Ciência e Felicidade* diz:

A maior miséria da ciência é ter fundado uma mentalidade tão comprometida e infeliz. Por método, não entende de felicidade. A ciência emerge como possivelmente monstruosa: criatura humana que engole o homem. Sabemos demais como fazer guerra, como controlar o povo, como interferir na ecologia, mas sabemos quase nada, de como sermos mais felizes (p. 260)

É muito raro e incomum aos cientistas este discurso. Quantas pessoas sofrem/gozam nos cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu* nesse exercício infeliz/gozoso de produzir/refletir/reproduzir conhecimento científico. Ainda bem que ciência não mata totalmente todas as possibilidades e, por isso, podemos repensá-la, rejeitá-la, como comenta Demo (1995):

Entretanto, no outro lado da medalha, podemos vislumbrar ciências sociais alternativas, nas quais a crítica se funda na auto-crítica, conseqüentemente, rejeitam a separação “útil” entre teoria e prática, entre *forma* e *conteúdo* (p. 260).

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Freud e Vygotsky: Valiosas Contribuições às Ciências da Arte

O comportamento só pode ser compreendido como história do comportamento.

Vygotsky

A Psicanálise é, em essência, uma cura pelo amor.

Freud em carta a Jung

A Alma é um quase-ponto onde o eu se decide.

Serres

Sigmund Freud, filho de pais judeus, nasceu em Freiberg – Moravia – cidade que na época pertencia à Áustria, hoje, à Tchecoslováquia, em 06 de maio de 1856. Primogênito de uma família de 8 filhos, desde cedo mostrou-se dedicado ao estudo de diversas áreas do conhecimento humano, promovendo, no campo das ciências, umas das maiores rupturas paradigmáticas para a compreensão do homem: **a descoberta do inconsciente**.

Interessou-se pelo estudo da fisiologia, anatomia, neuropatologia, estética, filosofia, história, arqueologia, entre outros. Em 1900 publicou a *Interpretação dos Sonhos*, obra que marcou o início da Psicanálise. Com personalidade marcante rompeu com alguns de seus mestres, entre eles Brucke, Neymert, Charcot e Breuer e, mais tarde com alguns de seus discípulos, entre os quais, Carl Gustav Jung, um dos seus discípulos mais queridos.

Desde os quatro anos Freud viveu em Viena e foi lá que produziu e publicou suas obras. Porém com o fortalecimento do nazismo e a conseqüente perseguição ao povo judeu, despontando-se as bases para a realização da Segunda Guerra Mundial. Teve que partir no

ano de 1938 para Londres, onde morou mais um ano, vindo a falecer aos 83 anos em decorrência de um câncer de boca.

Cabe perguntar o que é de fato esta área de conhecimento que marcou quase toda a vida de Freud e o que este quis ao dedicar-se à investigação científica de um fenômeno tão novo às ciências do início do século XX. A respeito disto, o psicanalista e psicólogo, nascido em Viena em 1903, Bettelheim (1982), comenta:

Freud era, um verdadeiro humanista no melhor sentido da palavra. Sua maior preocupação era com o ser mais íntimo do homem ao qual se referiu com bastante frequência através de uma metáfora – a alma do homem – porque a palavra “alma” evoca inúmeras conotações emocionais (p. 11).

A maior parte de sua obra foi publicada inicialmente em alemão. Havia na época uma especulação em torno da aceitação da inferioridade e estranheza do povo judeu. Sobre este fato Freud, em texto autobiográfico (1925), deixou claro que jamais sentiria vergonha da sua ascendência. Aos poucos, veio o interesse pela medicina, ingressando na universidade em 1873, só concluindo o curso em 1881.

Sobre a psicanálise precisamos estar atento à ênfase dada na compreensão científica do homem, do inconsciente, como um sistema de *constructos intelectuais* (Bettelheim, 1982:18). A psicanálise refere-se mais a um *experiência do inconsciente*, obviamente, a uma dinâmica bem específica da psique e não como verdade racionalizável/científica apenas. Segundo Freud (1925):

A psicanálise não seria mais uma ciência auxiliar no campo da psicopatologia, mas antes, o ponto de partida de uma ciência nova e mais profunda da mente, que seria igualmente indispensável para a compreensão do normal. Seus postulados e achados poderiam ser levados a outras regiões da ocorrência mental; estava aberto para ela um caminho que conduzia muito longe, até as esferas do interesse universal (p. 51).

Em seus escritos autobiográficos Freud (1925) fala-nos sobre o crescimento do movimento psicanalítico no mundo. Na França sua gênese esteve sempre relacionada à arte, conforme comenta:

Entre seu surgimento [da Psicanálise] na Alemanha e na França está a história de suas numerosas aplicações a departamentos de literatura e estética, à história das religiões e à pré-história, à mitologia, ao folclore, à educação, e assim por diante (p. 65).

Uma das grandes interrogações neste campo do conhecimento é se a psicanálise constituiu-se, desde a substituição do método catártico, enquanto ciência. Ninguém melhor que o próprio Freud (1925) para responder a este questionamento:

Embora fosse originalmente o nome de um método terapêutico específico, agora também se tornou a denominação de uma ciência – a ciência dos processos mentais inconscientes (p. 72).

Sobre a palavra *psicanálise* nos diz Bettelheim (1982):

Aqueles que usam esse termo, hoje familiar, usualmente só possuem um conhecimento bastante vago de que ele combina duas palavras de origem grega, mas poucos estão conscientes do fato de que essas duas palavras referem-se a fenômenos fortemente contrastantes. “psique” é a alma – um termo repleto do mais rico significado, dotado de emoção, abrangentemente humano e não científico. “Análise”, por seu lado, implica a decomposição de um todo em suas partes componentes, um exame científico (p. 24-25).

Durante sua vida Freud mostrou-se muito interessado pela arqueologia e antiguidades chegando a tornar-se colecionador de estátuas egípcias, gregas e romanas. Sua inclinação

científica e formação específica na área da medicina não fizeram da psicanálise algo preso a seu significado médico especificamente, mas permitiu a esta estar ligada a uma abordagem de linha humanista com amplas relações com questões da cultura e da civilização.

Um dado curioso nos é apresentado por Bettelheim (1982) em seu livro *Freud e a Alma Humana*:

Freud não foi Psicanalista a vida toda; ele chegou à psicanálise já na casa dos quarenta anos. Sua obra pré-psicanalítica situava-se nas áreas de fisiologia e da medicina...era uma pessoa muito complexa, um homem cujos conflitos interiores próprios o impeliram à auto-análise o processo através do qual descobriu a Psicanálise (p. 59-60).

Lev Seminóvic Vygotsky (1896-1934) membro de família judia, nasceu em Orsha, nordeste de Minsk (Bielarus), país da extinta União Soviética, em 5 de novembro de 1896. Membro de uma família bastante culta, teve uma formação eclética, consequência do seu grande interesse pelas ciências.

Graduado em direito pela Universidade de Moscou (1913-1917), Vygotsky caracteriza-se por ser um teórico com ampla formação nas áreas de filosofia, história, pedologia (ciência da criança), defectologia (educação especial), literatura, medicina, psicologia, entre outras. marxista, com ampla produção intelectual em diferentes áreas do conhecimento, destacou-se por aplicar em suas elaborações teóricas, fundamentos do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels.

Acreditando que o desenvolvimento da personalidade era produto do processo histórico-social, no qual estão envolvidos os sujeitos, numa relação intensa com o meio, ajudou a fundar as bases da psicologia social, contrária a psicologia experimental do início do século XX. Segundo Asbahr (2002):

A partir das concepções marxistas de homem e de mundo, Vygotsky, e seus companheiros Luria e Leontiev, buscaram redefinir o método de compreensão do fenômeno humano a ser pesquisado pela Psicologia (p. 64).

Por muitos anos lecionou literatura e psicologia na escola de Gomel, região da Bielarus. Este interesse marcante de Vygotsky por estas disciplinas está materializado em duas de suas célebres obras: *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, escrita em 1916 como trabalho de conclusão de curso na universidade, e *Psicologia da Arte*, escrito em 1925 e publicado na Rússia em 1965.

O sentimento maior entre aqueles que descobrem a riqueza dos estudos vygotskyanos relaciona-se à sensação de que seria extremamente construtivo para a humanidade, se este jovem não tivesse sua produção científica interrompida tão cedo, em 1934, vítima de tuberculose. Ao contrário de teóricos como Freud e Piaget, Vygotsky não pode constituir um sistema completo de suas idéias mas, é hoje, um marco paradigmático na análise de diversos assuntos na análise das ciências do homem. Sobre este assunto nos diz Oliveira (1997):

Parecem ser, justamente, textos “jovens”, escritos com entusiasmos e pressa, repletos de idéias fecundas que precisariam ser canalizadas num programa de trabalho a longo prazo para que pudessem ser explorados em toda a sua riqueza (p. 21).

As análises das teorias de Freud e Vygotsky influenciaram a produção científica em diversas áreas do conhecimento humano. Sobre a psicanálise da arte Freud é quem nos dá a melhor explicação a respeito dessa possibilidade:

O artista, como o neurótico, se afastara de uma realidade insatisfatória para esse mundo da imaginação; mas, diferentemente do neurótico, sabia encontrar o caminho de volta daquela e mais uma vez conseguir um firme apoio na realidade. Suas criações, obras de arte, eram satisfações imaginárias de desejos inconscientes, da mesma forma que os sonhos; e, como estes, eram de natureza de conciliações, visto que também eram forçados a evitar qualquer conflito aberto com as forças de repressão. Mas diferiam dos produtos a-sociais, narcísicos do sonhar, a medida em que eram calculados para despertar interesse compreensivo em outras pessoas, e eram capazes de evocar e satisfazer aos mesmos impulsos inconscientes repletos de desejos também neles. Além disso, faziam uso do prazer percentual da beleza formal como o que chamei de um 'abono de incentivo'. O que a psicanálise era capaz de fazer era tomar das inter-relações entre as impressões da vida do artista, suas experiências fortuitas e suas obras, e a partir delas interpretar a constituição [mental] dele e os impulsos instintuais em ação nela – isto é, aquela parte dele que ele partilhava com todos os homens (p. 67).

Embora Freud neste fragmento deixe claro várias possibilidades à compreensão da arte pelo viés do campo psicanalítico, por meio do qual acreditou e desenvolveu estudos a respeito de Leonardo Da Vinci, Dostoievski, Michelangelo, por exemplo, diz ser limitado o campo de aplicação da psicanálise à arte, afirmando que *ela nada pode fazer quanto a elucidação da natureza do dom artístico, nem pode explicar os meios pelos quais o artista trabalha – a técnica artística* (1925, p. 68).

Estas razões não podem ser concebidas como campos fechados onde não se deva mais entrar, haja vista, se tratar de análises de teóricos com o gabarito de Freud. Suas análises, ao contrário, devem servir a outros pesquisadores interessados no assunto, senão

falaríamos de ciências mortas. Como pensar, portanto, as contribuições dessas áreas de conhecimento para o campo educacional se, sua essência, possuem natureza e finalidades distintas às da pedagogia ?

Embora não se trate de algo determinante, a ação docente, além das competências pedagógicas específicas, relaciona-se, de modo geral, com diferentes discursos das ciências e das técnicas. A perspectiva de uma formação pedagógica ligada a uma cultura geral sobre as humanidades nos faz pensar ser singular incluir reflexões dessa natureza na práxis educacional. Dessa forma, as interpretações de Freud e Vygotsky sobre o *objeto arte*, indiscutivelmente, elucidam razões sobre o processo de formação e desenvolvimento humano; tomam a análise da arte de um lugar que, historicamente, não está presente nas teorias sobre a pedagogia e didática da arte. De forma contraditória e complementar, produzem lucidez sobre as complexas relações entre o homem e a arte e, inevitavelmente faz progredir o pensamento pedagógico e os fundamentos das ciências da educação.

Vygotsky deixou-nos o *sentido social da arte*. Em certa medida, descaracteriza a dimensão subjetiva/terapêutica sobre a análise da arte. Para ele trata-se de um produto das construções sócio-históricas dos indivíduos: a arte enquanto o social em nós. Freud, escavando sentidos sobre o enigma da arte e do artista, em dimensões jamais imagináveis pelas ciências – o inconsciente – deixa-nos *a lógica da substituição originária das experiências infantis na criação artística*. Para explicá-las constrói uma lógica a respeito da subjetividade, da alma humana na sua singularidade, sempre presentes nas obras de

arte. É nítida a dicotomia entre *forma*, para Vygotsky, e *conteúdo*, para Freud, materializada em seus discursos sobre a arte.

Depois de séculos de produção de saberes, a demanda de uma compreensão coerente da educação, contempla estas dicotomias. As contradições encontradas nas interpretações de Freud e Vygotsky tornam-se, para a pedagogia da arte, complementares.

Após um longo estudo sobre a vida e obra de Vygotsky, Veer e Valsiner (1999) apontam, em seus relatos, que o processo de inserção de Vygotsky e o desenvolvimento de seus intensos estudos no campo da psicologia foi motivado por seu profundo interesse pela literatura, teatro, arte e crítica literária, que se deu no intervalo dos anos de 1922 a 1925, quando escreveu sua tese intitulada *Psicologia da Arte*.

Este facínio pelas leis da arte e da literatura tornou-se mais contundente desde suas primeiras análises a respeito de *Hamlet* de Shakespeare (1915-1916), que marca uma produção intelectual desprovida de uma intenção em se analisar a arte pelo viés psicológico. Esta perspectiva aparecerá na análise dessa mesma obra no início dos anos 20, quando já está embevecido pelas “leis” da psicologia da arte, inferindo novas conclusões a respeito da tragédia de *Hamlet*, constante como um capítulo específico em sua obra máxima a este respeito: *A Psicologia da Arte*.

Percebe-se a partir da análise de *Hamlet* – 1915/1916 e 1924/1925 – uma mudança paradigmática no pensamento de Vygotsky. Num primeiro momento, mais subjetivo, onde ainda era fascinado pelas leis da psicanálise, havia lugar para o elemento místico da análise literária. No outro, marcado pelas transformações que ocorreram na União Soviética e pelo materialismo histórico de Marx e Engels, desaparece a verdade do mito, passando a preocupar-se com as constantes análises freudianas das artes desenvolvidas por críticas da época, envolvendo-se com a compreensão da mensagem artística a partir de uma análise objetiva da arte; fundamenta-se na escola *formalista de literatura e crítica da arte*.

Sobre a relação entre Freud e Vygotsky, mesmo sendo contemporâneos, não se conhece nenhum relato específico de Freud à teoria de Vygotsky que, ao contrário, em suas publicações, fez várias referências à teoria freudiana. Aceitando-as inicialmente a ponto de tomá-las como referência, passou, já em meados dos anos 20, a adotar posições antagônicas sobre alguns fundamentos da teoria psicanalítica, como percebemos em algumas de suas análises na obra *Psicologia da Arte*.

O psicólogo russo apaixonado pelas belas artes, desde cedo, mantinha aceso seu interesse por literatura e outras linguagens artísticas cuja dissertação de mestrado foi *Hamlet* de Shakespeare (1916); evidenciou em suas produções científicas o que poderíamos indicar como um elemento que deva ser tomado nos discursos da arte-educação: a inserção de análises que se dediquem à reflexão dos problemas psicológicos, didáticos e pedagógicos que a complexa relação homem-arte suscita.

Algumas pesquisas científicas tem se ocupado em demonstrar os pontos de convergência entre a *psicologia soviética* e as *teorias psicanalíticas* de Freud a ponto de algumas correntes defender as intensas relações entre psicanálise e marxismo, o que conhecemos como *teoria mista freudo-marxista*. Feuerstenthal (2002) chegou a afirmar que Marx e Freud falharam no sentido histórico, porque os dois eram psicólogos imperfeitos, que ambos foram marginais acadêmicos (2002), conforme quadro 2.

Quadro 2: Considerações sobre Freud e Marx

| MARX | FREUD |
|---|--|
| De origem judaica, mas ateu | De origem judaica, mas ateu |
| Produto da cultura germânica, mais precisamente da filosofia alemã | Austriaco-Judeu com amplas relações com a filosofia alemã |
| Trouxe contribuições inestimáveis à história da economia sem ter estudado ciências econômicas | Sem ter estudado psicologia ocupou um capítulo da história dessa ciência |
| Seu objetivo era libertar o operariado da exploração capitalista | Seu objetivo era de libertar a libido da repressão pelos tabus da civilização |
| Atacou a avariz econômica | Atacou o moralismo civilizatório |
| Segundo suas teorias, as conquistas socialistas melhorariam a situação do operariado no mundo | Segundo suas teorias as “curas” analíticas atenuariam o sofrimento de inúmeros neuróticos |
| Defende que o desenvolvimento de formas de sociedade é um produto histórico natural | Acredita que a estrutura de classe das sociedades remonta as lutas entre as hordas humanas |

FONTE: FEUERSTENTHAL A. H. **Marx e Freud**. Viver Psicologia, São Paulo, agosto de 2002.

Quadro 3: Convergências e divergências nas teorias de Freud e Vygotsky

| VYGOTSKY | FREUD |
|--|---|
| Graduado em Direito pela Universidade de Moscou | Graduado em Medicina pela Universidade de Viena |
| Concepção de homem a partir das histórias de suas relações pessoais | Concepção de homem a partir da história de sua repressão |
| Sofreu perseguição stalinista | Sofreu perseguição nazista |
| De família judia, nasceu em Orsha (União Soviética) – russo/judeu | De família judia, nasceu em Friburg (Tchecoslováquia) – austríaco/judeu |
| Casou-se em 1924 com Roza Smekhova | Casou-se em 1886 com Martha Bernays |
| Ênfase biopsíquicassocial na ontogênese, filogênese e sociogênese – história cultural do sujeito | Ênfase psíquica na ontogênese, filogênese e sociogênese – história pulsional do sujeito |
| Comportamento pautado na sociogênese (consciente) | Comportamento pautado na dinâmica do inconsciente |
| Era pessimista quanto à possibilidade de um entendimento completo da arte pelos receptores em seus mundos subjetivos | Acreditava na capacidade de compreensão da arte apenas pelo encontro dos mundos subjetivos do artista e do apreciador da arte |
| Base teórica: da crítica da arte para a psicologia | Base teórica: da psicologia para a crítica da arte |
| Civilização como produto das relações sócio-históricas | Civilização como produto da coerção e renúncia dos instintos (pulsão) humanos |
| Emoção da <i>Forma</i> e do <i>Material</i> | Emoção do Conteúdo |
| Homem/Sociedade/Meio | Homem/ Mundo |
| Lei da Contradição/Fórmula da Catarse | Lei da Contradição/Chiste |
| Advogado, psicólogo social, Filólogo, Semiólogo | Neurologista/Psicanalista |
| Método analítico-objetivo da arte | Método analítico da arte |
| Valorização da psicologia da forma | Valorização da psicologia do conteúdo |
| Mito: valor histórico/religioso | Mito: valor psíquico |
| Negação do sentido real e afirmação do sentido histórico do mito | Busca de um sentido “real” no mito – referência explicativa no mito |
| Diferença entre arte e ciência: acentua o papel diferencial do método e do consciente | Diferença entre arte e ciência: ênfase na experiência do inconsciente |
| Psicologia da Personagem: centrada no condicionamento estético, às metas do autor | Personagens: centradas nas leis da psicanálise |

| VYGOTSKY (Cont.) | FREUD |
|---|---|
| Sentimento como método específico de representação | Sentimento expresso de forma consciente |
| Fantasia como sentimento inibido | Fantasmas com estrutura simbólica nas artes |
| Imaginação como parte acessória da fantasia | Imaginação não criadora, não inventiva |
| Crítica a este momento de prazer proporcionado pela arte como momento fundamental da psicologia da arte. | Determina como momento importante da psicanálise: a sensação (prazer) que sentimos ao apreciar uma obra de arte |
| Crítica ao hedonismo estético | Aceitação do hedonismo estético |
| Verdade social e histórica do sujeito | Verdade individual do sujeito |
| Descrença no Édipo | Crença no Édipo |
| Arte servindo ao princípio de realidade | Arte servindo ao princípio do prazer |
| Crítica ao infantilismo e pansexualismo da arte | Afirmção do infantilismo e pansexualismo da arte |
| Novela: <i>Leve Alento</i> de Ivã Búnin | Novela: <i>Gradiva</i> de Jensen |
| Estudo de Hamlet para a comprovação da teoria da contradição, do método analítico objetivo | Estudo de Hamlet para a comprovação do método estrutural/analítico |
| Catarse: complexa transformação dos sentimentos | Catarse: efeito esperado de uma ab-reação adequada do traumatismo |
| Mediação o que está entre o sujeito e o conhecimento | Mediação: ocorre tanto na presença do elemento mediador quanto na sua ausência |
| Sublimação: transformação de modalidades inferiores de energia psíquica, que não foram utilizadas nem encontraram vazão na atividade normal do organismo, em modalidades superiores | Sublimação: um dos destinos da pulsão; investimento da energia sexual (libido) em atividades/fins não sexuais (a arte, a religião, a ciência) |
| Morreu de tuberculose aos 37 anos | Morreu de câncer de boca aos 83 anos |
| Escreveu artigos sobre a função da arte na educação | Não escreveu textos específicos para a educação |

FONTE: Obras de Freud e Vygotsky

O conhecimento e aproximação dos discursos de Vygotsky e Freud sobre a teoria da arte caracteriza-se como algo de valor singular para a reflexão e atuação pedagógica no campo da arte-educação, haja vista, se tratar de áreas específicas que, por vezes, demandam uma formação específica;

Há tanto nas análises de Freud quanto de Vygotsky sobre a arte uma natureza pedagógica e didática. Quando nos propomos a refletir sobre as complexas relações entre arte-homem, não desejamos senão, compreender a dinâmica do sentimento humano nesse processo de revelação e aprendizagem, que podemos chamar de pedagogia da arte e que nos impulsionam, aos que trabalham com o ensino das artes, a pensar atividades práticas menos fragmentadas a respeito desse jogo semântico e pragmático com as artes na escola. Esta é, também, umas das razões que levaram Vygotsky a se lançar a um estudo dessa natureza. Segundo Veer e Valsiner (1999):

Houve outras razões bem mais prosaicas para o aumento do interesse de Vygotsky em compreender a dinâmica dos sentimentos durante a leitura (a declamação) de literatura e poesia. Desde a época do retorno a Gomel, depois de 1917, até sua partida para Moscou, em 1924 Vygotsky lecionou literatura em Gomel e o problema de que seus alunos compreendessem a literatura tornou-se importante. Ele lidou com esta questão fazendo uma palestra em uma conferência local sobre os métodos de ensinar literatura. (p.39)

Este estudo permite-nos inverter a lógica do lugar do educador; um lugar de “suposto saber” responsável pela cultura geral de outrem, para uma idéia daquele que pesquisa e experimenta situações. É interessante analisar uma situação vivida por Vygotsky quando lecionava no Colégio Pedagógico de Gomel, para provar que diferentes textos levava a

diferentes estados de respiração, confirmando a idéia de que a emoção estética, suscitada pela arte, possa ser percebida também, através do ritmo da respiração:

Em 1922, Vygotsky já havia passado do papel de crítico literário (que tinha o “luxo” de basear-se em seus próprios sentimentos no processo de leitura ou de apreciação de representações teatrais) para o de Professor (que, inevitavelmente, tinha de lidar com as diferenças interindividuais nas maneiras como o mesmo texto literário era compreendido). Seu primeiro estudo experimental envolveu a solicitação de que determinado número de sujeitos da escola Pedagógica de Gomel (N = 9 sujeitos) lesse “Respirar Tranquilo” com o qual não havia tido nenhuma experiência anterior) de diferentes maneiras (em voz alta ou em silêncio) e escutasse a mesma história lida por uma outra pessoa. Com a ajuda de um pneumógrafo, foram registrados os padrões respiratório dos sujeitos (Vygotsky apud Valsiner, 1999:43).

Um dos maiores avanços das teorias de Vygotsky e Freud sobre a possibilidade de superarmos alguns limites históricos na triangulação da arte foram: reflexões sobre a natureza criadora do ser humano; a elucidação do que possa estar entre o homem e a arte, na sua gênese, filogênese e ontogênese, como possibilidade de construção de uma identidade social e individual; um dilema a ser superado: a tese da arte como construto histórico cultural na perspectiva marxista de Vygotsky e a tese da arte que se origina a partir de um *vazio*, materializada como uma substituição originária das experiências infantis na perspectiva psicanalítica de Freud e, a partir dessas possibilidades, pensarmos o indivíduo como sujeito do inconsciente como destino das pulsões ou como produto das relações histórico-sociais, ou ingressamos na busca de outras concepções sobre o homem.

Neste eterno jogo entre *conteúdo* e *forma*, quer seja nas artes, ou em qualquer outra atividade humana, como reforçou Freud em seus estudos subjetivos sobre a arte, ou Vygotsky com seus estudos mais objetivos, experimentamos apenas tentativas para tentar

explicar as complexas relações existentes entre o homem, a arte e a sociedade. Entretanto, há quem diga que a arte está aquém, em alguns aspectos, de outras atividades humanas essenciais. Hegel (1996) em seus estudos sobre as objeções à idéia de uma filosofia da arte comenta:

Na hierarquia dos meios que servem para exprimir o absoluto, a religião e a cultura provindos da razão ocupam o grau mais elevado, superior ao da arte. A arte é, pois, incapaz de satisfazer à nossa última exigência de absoluto (p. 43).

O próprio Vygotsky (1999), com abordagens hegelianas claras em alguns momentos da sua produção teórica, nas suas últimas análises sobre a arte indaga e declara:

Não se pode nem imaginar que papel caberá a arte nessa reflexão do homem, quais das forças que existem mas não atuam no nosso organismo ela irá incorporar à formação do novo homem. Só não há dúvida de que, nesse processo, a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem (p. 329)

Vygotsky, ao contrário de Freud, assume como fundamento de sua teoria o princípio da dialética de Hegel: *acontece o que acontecer, cada indivíduo é filho de seu tempo; da mesma forma, a filosofia assume o pensamento do seu próprio tempo* (Hegel, 1996, p. 14). É notório nesta construção hegeliana, a descaracterização do que é *primitivo* no humano, da dinâmica do inconsciente como determinante do comportamento dos indivíduos na civilização e na cultura. Freud (1927) em *O Futuro de Uma Ilusão* esclarece:

A civilização humana, expressão pela qual quero significar tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e difere da vida dos animais – desprezo ter que distinguir entre cultura e civilização – apresenta, como sabemos, dois aspectos do observador. Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível... parece, antes, que toda civilização tem de ser erigir sobre a coerção e a renúncia do instinto (p. 17)

A plástica contradição sobre a concepção de civilização que em Vygotsky é fruto das relações sócio-históricas e em Freud é produto da repressão, coerção, renúncia dos desejos primitivos, evidencia algo de valor inestimável ao campo da pedagogia da arte: *a ênfase da necessária experiência estética dos homens nos códigos da civilização*; estas demandas é comum às conclusões de Freud e Vygotsky sobre o estudo da arte.

Assim, a escola precisa encontrar/problematizar/vivenciar o significado da arte e comunicar aos alunos a “beleza” advinda desta experiência e por meio dela propor novos caminhos para o processo civilizatório, de um *Novo Homem*, como escreveu Vygotsky, ou da *resignificação* da beleza para alma, como escreveu Freud (1930) em *O Mal-Estar na Civilização*:

Daqui podemos passar à consideração do interessante caso em que a felicidade na vida é predominantemente buscada na fruição da beleza, onde quer que esta se apresente a nossos sentidos e a nosso julgamento – a beleza das formas e a dos gestos humanos, a dos objetos naturais e das paisagens e das criações artísticas e mesmo científicas. A atitude estética em relação ao objetivo da vida oferece muito pouca proteção contra a ameaça do sofrimento, embora possa compensá-lo bastante. A fruição da beleza dispõe de uma qualidade peculiar de sentimento, tenuemente intoxicante. A beleza não conta com um emprego evidente; tampouco existe claramente qualquer necessidade cultural sua. Apesar disso, a civilização não pode dispensá-la. Embora a ciência da estética investigue as condições sob as quais as coisas são sentidas como belas, tem sido incapaz de fornecer qualquer explicação a respeito da natureza e da origem da beleza e, tal como geralmente acontece, esse insucesso vem escamoteado sob um dilúvio de palavras tão pomposas quanto ocas. A psicanálise, infelizmente, também pouco encontrou a dizer sobre a beleza. O que parece certo é sua derivação do campo do sentimento sexual. O amor da beleza parece um exemplo perfeito de um impulso inibido em sua finalidade. ‘Beleza’ e ‘atração’ são, originalmente, atributos do objeto sexual. Vale a pena observar que os próprios órgãos genitais da beleza, ao contrário, parecem ligar-se a certos caracteres sexuais secundários (p. 90).



Figura 12: *Davi* de Michelangelo, 1501-1504

É importante esclarecer que o papel desta pesquisa não é defender que o educador domine as principais teorias do campo da psicanálise ou da psicologia social; que incorpore as habilidades/competências para o exercício do método analítico ou psicoterápico com a arte nas escolas, pelo fato da pedagogia se constituir enquanto ciência da mais alta

complexidade por tomar como *objeto* o fenômeno da educação humana, cuja gênese associa-se às primeiras experiências dos indivíduos na cultura e na sociedade.

Alguns fundamentos/objetivos orientaram esta pesquisa: evidenciar as teorias da psicanálise e psicologia social sobre a arte para que sirvam de referências para educadores e demais profissionais interessados no assunto; pensar a formação do sujeito humano, a partir dos modelos de sociedades aspirados, nas suas complexas relações com as diferentes linguagens artísticas; perceber o que deste sujeito (criador e apreciador) está entre a *forma* e o *conteúdo* da arte; analisar a ausência nos programas de formação em arte-educação dos discursos os fundamentos da psicologia social e psicanálise da arte; suscitar uma reflexão de natureza teórico/prática sobre a natureza pedagógica da arte na contemporaneidade; problematizar a legitimidade do discurso científico a respeito da *epistemologia estética*, que toma a idéia do conhecimento aplicado, interdependente, complexo, ao que Morin (2002) chama de *Saberes Satélites*, sugerindo:

Nosso objetivo é saber como pensar essas aquisições fundamentais que alguns chamam de cultura comum; como retirar daí o que há de mais importante a ensinar e por meio disso evitar o amontoamento dos saberes. Os saberes são empilhados porque não são reunidos e ligados uns aos outros. Existe uma maneira de organizar os saberes que permite realçar núcleos de importância com relação aos saberes satélites (p.270)

É necessário salientar que as abordagens dos campos da psicologia social e da psicanálise da arte, desde os anos 20 no Brasil, interessou mais a médicos psiquiatras, a alguns círculos de artistas e demais intelectuais e em proporção bem pequena a educadores, como comenta Ferraz (1998):

Evidentemente não foram apenas os artistas, escritores e críticos de arte que se debruçaram nessas épocas nos estudos sobre a relação do mundo psicológico e artístico. Assim como anteriormente psiquiatras alemães, franceses e austríacos percorreram as manifestações artísticas, psiquiatras e psicanalistas brasileiros também demonstraram uma sensibilidade notável para o assunto. O primeiro a empenhar-se em metodizar suas observações e divulgá-las foi o médico psiquiatra, músico e crítico de arte, Dr. Osório César, que analisou sistematicamente trabalhos de artes plásticas de pacientes internados no Hospital do Juqueri (p. 45).

Estes estudos de Osório Cesar a respeito da arte dos alienados do Juqueri interessaram sobremaneira a Freud que, inclusive, trocou correspondência com o psiquiatra brasileiro.

Uma contribuição bastante significativa nestas áreas refere-se à concepção da *arte enquanto signo*. Como Freud, os estudos de Vygotsky também buscaram a compreensão intensa a respeito da arte e o comportamento humano. Se antes para a psicologia clássica o comportamento era orientado pela fórmula ($S \rightarrow R$), para a psicologia social de fendida por Vygotsky, há nesta relação o importante papel do *signo*, elo intermediário, um estímulo de segunda ordem, que age sobre os indivíduos e não sobre o ambiente. Este processo descrito em seu livro *A Formação Social da Mente*, nos permite entender a arte como *signo ativo*, que atua, numa relação mediática, no desenvolvimento do organismo e das funções psicológicas superiores, representado por ele da seguinte forma (2001, p.53):

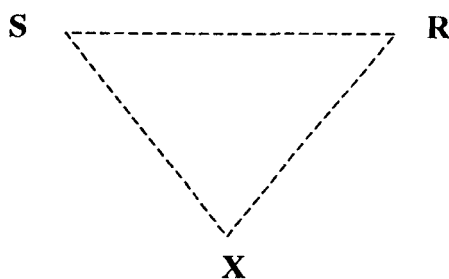


Figura 13: Representação de Vygotsky

Paín (1996), psicopedagoga argentina, numa perspectiva mais psicanalítica, reforça esta tese vygotskyana a respeito da *arte*:

Sua função é tornar-se signo, assim dizendo, de colocar o sujeito compreensível na ordem de um código e, ao mesmo tempo, torna-lo significante pela diferença que ele impõe a esse mesmo código. (p. 42-43)

Este estudo nos chama a atenção para um questão específica e que, direta ou indiretamente, envolve a escola: quais são os reais fundamentos para uma *educação estética*? Após tantas pesquisas, parece ser uma questão bastante óbvia mas hoje, dentro de um perspectiva da *Metodologia Triangular* proposta por Ana Mãe Barbosa, arte-educadora brasileira (fruição, contextualização e criação) e, se considerarmos o avanço pedagógico proposto por Gardner (1995) numa tese sobre as *Inteligências Múltiplas*, caberia a escola estimular a formação do homem a partir de uma categoria autêntica do conhecimento em artes.

Ana Mãe comenta a respeito de uma pesquisa desenvolvida na França, que mais da metade da aprendizagem no campo das artes (imagem) se processa de forma inconsciente e afirma: *temos que alfabetizar para a leitura de imagem* (1999, p. 34). Neste momento, assume-se, também, a responsabilidade de problematizarmos o conceito mais essencial da psicanálise, o *inconsciente*, no campo da arte-educação. Assim, sobre uma *Metodologia Triangular* no ensino das artes, sugere a autora (1999):

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (p. 35)

Sobre esses sujeitos da escola: que experiência estética se almeja com o ensino das artes na educação infantil, fundamental e média e com os discursos da arte-educação nos cursos de graduação e pós graduação *lato e stricto sensu*, se permanecermos imersos na aridez e superficialidade das análises sobre a relação entre a arte e o ser humano. Pensa-se que problematizações dessa natureza venham acrescentar algo a este “lugar” quase vazio.

Esta perspectiva, hoje corrente no Brasil, demanda também, uma compreensão a respeito dos discursos da psicanálise e psicologia da arte. Neste sentido, afirma-se que o psicanalista judeu Sigmund Freud e o psicólogo russo Lev Vygotsky são teóricos que trouxeram grandes contribuições à ciência da arte, no caso específico, para os fundamentos da educação estética.

Em *Psicologia Pedagógica* Vygotsky mostra-se inteiramente freudiano e assume críticas a pensamentos marxistas sobre a arte, por exemplo, a idéia da arte como socialização dos sentimentos. Ele vai retomar esta tese e negar alguns fundamentos da psicanálise da arte em *Psicologia da Arte*.

Porém, a partir de suas análises sobre a educação estética onde diz que a *estética a serviço da pedagogia sempre cumpre funções alheias e, segundo os pedagogos, deve servir de via e recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral* (2001, p. 324), podemos problematizar questões gerais para o término desta pesquisa. Primeiro, como escreve o próprio Vygotsky (2001):

A princípio a arte surge por uma necessidade da vida, o ritmo é a forma primária da organização do trabalho e da luta, os adornos são componentes da corte sexual e a arte tem um caráter nitidamente utilitário e de trabalho... a criação é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo (p. 334-337).

Assim, desde a inscrição do bisão nas cavernas até as “imagens” do mundo contemporâneo, a arte esteve sempre presente no que há de mais abrangente na condição humana. Arte e psiquismo são coisas que andam juntas. Esta relação, minimamente simbiótica, não pode ser objeto apenas da psicologia e da psicanálise da arte, mas, sobretudo, da pedagogia, onde as discussões mais intensas a respeito da natureza educativa da arte se estabelecem. Depois, resta-nos retornarmos ao Vygotsky (2001) freudiano:

Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas (p. 338-339)

Esta mudança de sentido na maneira como são articulados os saberes, demanda uma atitude que supere o equívoco da *disjunção* do conhecimento e a superação da atitude aversiva frente as teorias da psicanálise e psicologia sobre a arte no campo da educação, que deve caminhar para uma relação mais intensa com a bordagem da *complexidade* - esta perspectiva que enfrenta a árdua, porém necessária tarefa de superar as facetas do saber parcelado, de distinguir os aspectos do conhecimento humano sem isolá-los às fronteiras disciplinares.

O que seria então a *complexidade* tão discutida nos cenários acadêmicos? Segundo Petraglia (1995):

Complexidade é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim: *complexus*, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se de congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. Todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo (p. 68)

Considerando que este estudo não esgota, nem de perto, a problemática a que se propõe, pensa-se que a mesma indagação, bem como outras suscitadas nas reflexões deste trabalho, sirva de referência a outros pesquisadores igualmente incomodados/interessados nesta temática.

VI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATUZZI, Mauro Martins (2001). **Por Uma Psicologia Humana**. Campinas: Alínea.

ARISTÓTELE. (2000) **Poética**. Coleção Os Pensadores: Aristóteles. São Paulo: Nova Cultural.

ARAÚJO, Olívio Tavares de (Org.) (1997). **Brennand**. São Paulo: Métron.

_____ (1998). **Brennand: Esculturas 1974/1998 (Catálogo da Exposição)**. São Paulo: Pinacoteca.

ASBAHR, Flávia (2002). **Psicologia Social e Marxismo**. In Revista *Princípio*, Maio-Julho/2002, p. 77-79.

BARBOSA, Ana Mãe (1999). **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva.

BARTUCCI, Geovanna (Org.) (2002). **Psicanálise, Arte e Estéticas de Subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago.

BETTELHEIM, Bruno (1982). **Freud e a Alma Humana/**. São Paulo: Cultrix.

BOSSA, Nadia A. (2000). **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRANDÃO, Ruth Silviano (1996). **Literatura e Psicanálise**. Porto Alegre: Ed. Universidade.

CODO, Wanderley e Lane, Silvia (Orgs.) (1995). **Psicologia Social: O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense.

COLI, Jorge (2000). **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense.

COSTA, Cristina (1999). **Questões de Arte – A Natureza do Belo, da Percepção e do Prazer Estético**. São Paulo: Moderna.

DEMO, Pedro (1995). **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas.

DOLCE, Osvaldo (1993). **Fundamentos da Matemática Elementar**. São Paulo: Atual.

DUARTE, D., TASSO, A (1999). **Um Dia de Coronel**. In Revista *Veja*, Agosto/1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo (1999). **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez.

_____ (1998). **Arte e Loucura: Os Limites do Impossível**. São Paulo: Lemos Editorial.

FIREMAN, Ana Luiza Azevedo (1996). **O que o Poeta Vê**. Maceió/AL: Sergasa.

FOUCAULT, Michel (1996). **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola.

FREUD, Sigmund (1900). **A Interpretação dos Sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1905). **Três Ensaios Sobre a teoria da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1905). **Tipos Psicopáticos no Palco**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1907). **Delírios e Sonhos na *Gradiva* de Jensen**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1910). **Leonardo Da Vinci e uma Lembrança de Sua Infância**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1913). **O Interesse Científico da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1913). **O Interesse Educacional da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1913). **Totem e Tabu**. Rio de Janeiro: Imago 1996.

_____ (1914). **O Moisés de Michelangelo**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1917). **Teoria Geral das Neuroses**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1919). **O Estranho**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1920). **Além do Princípio do Prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1923). **Uma Breve Descrição da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1925). **Um Estudo Autobiográfico**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1928). **Dostoievski e o Parricídio**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1927). **O Futuro de uma Ilusão**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1930). **O Mal-Estar na Civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1932). **Novas Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise e Outros Trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1937). **Análise Terminável e Interminável**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARDNER, Howard (1995). **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GULLAR, Ferriera (1999). **Argumentação Contra a Morte da Arte**. Rio de Janeiro: Revan.

_____ (1980). **Na Vertigem do Dia**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira.

HARRISON, Albert A. (1989). **A Psicologia como Ciência Social**. São Paulo: Cultrix.

HAUSER, Arnold (1998). **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes.

HEGEL. **Estética** (1996). Coleção Os Pensadores: Hegel. São Paulo: Nova Cultural.

JIMENES, MARC (1999). **O que é Estética ?** São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS.

JUNG. C. G. (1985). **O Espírito nas Artes e nas Ciências**. Rio de Janeiro: Vozes.

_____ (1964). **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

JÚNIOR, João Francisco Duarte (1995). **Fundamentos Estéticos da Educação**. 4ª. ed. Campinas: Papirus.

_____ (1986). **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papirus.

_____ (1991). **O que é Beleza?** São Paulo: Brasiliense.

KLINTOWITZ, Jacob (1995). **Francisco Brennand, Mestre do Sonho**. São Paulo.

KOFMAN, Sarah (1996). **A Infância da Arte: Uma Interpretação da Estética Freudiana**./Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

KUPFER, Maria Cristina (2001). **Freud e a Educação: O Mestre do Impossível**. São Paulo: Scipione.

_____ (2001). **Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta.

LACAN, Jacques (1986). **Le Séminaire. Livre VII: Léthique de la Psychanalyse (1959/1960)**.

_____ (1986). **Hamlet**. Campinas, SP: Escuta, 1986.

LAKATOS, Eva Maria (1992). **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimento Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto, Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos**. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

LAPLANCHE, Jean. (2001). **Vocabulário de Psicanálise/Laplanche e Pontalis**. São Paulo: Martins Fontes.

LAVILLE, Christian, e DIONNE, Jean (1999). **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas.

LOPES, Elaine Marta Teixeira (Org.) (2001). **A Psicanálise Escuta a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica.

MACHADO, Paulo Batista e ANADON, Marta (2001). **Reflexões Teórico Metodológicas sobre as Representações Sociais**. Salvador: Editora UNEB.

MARCUSE, Herbert (1999). **Eros e Civilização: Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud**/Tradução Álvaro Cabra. Rio de Janeiro:LTC.

MATOS, Olegário C.F (1993). **A Escola de Frankfurt: Luzes e Sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando (2002). **O Método nas Ciências Naturais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira.

MEZAN, Renato. 2002. **Interfaces da Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras.

MILLOT, Catherine. (1992). **Freud Antipedagogo**. Rio Janeiro: J.Z.E.

MONTEIRO, Francisco (1988). **Brennan**. Rio de Janeiro: Spala Editora de Arte Rio.

MORIN, Edgar (2000). **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____ (2002). **A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI**. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Marta Kohl (1993). **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento Um Processo Sócio Histórico**. São Paulo: Scipione.

SOARES, Órris (1952). **Dicionário de Filosofia**. Vol II. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

PAÍN, Sara (1999). **A função da Ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria de Educação Fundamental (1997) Brasília: MEC/SEF.

PETRAGLIA, Izabel Cristina (1995). **Edgar Morin**. Petrópolis: Vozes.

READ, Herbert (2001). **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ (1978). **O Sentido da Arte**: esboço da história da arte, principalmente da pintura e da escultura, e das bases de julgamentos estéticos. 8ª. ed. São Paulo: IBRASA.

REGNAULT, François (2001). **Em Torno do Vazio: A Arte à Luz da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Contra Capa.

SANTAELLA, Lúcia (2001). **Comunicação e Pesquisa: Projetos para Mestrado e Doutorado**. São Paulo: Hacker Editores.

_____ (1983) **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense.

SANTOS, Boaventura de Souza (1998). **Um Discurso Sobre as Ciências**. Edições Afrontamento.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine, e KARSENT, Thierry (2000). **Introduction à la Recherche en Éducation**. Canadá: Éditions du CRP.

SCOZ, Beatriz Judith Lima *et al.* (1987.) **Psicopedagogia: O Caráter Interdisciplinar na Formação e Atuação Profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SERRES, Michel (2001). **Os Cinco Sentidos Filosofia dos Corpos Misturados**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SILVA, Luiz-Olyntho Telles da. (1999). **Freud/Lacan: O Desenvolvimento do Sujeito**. Porto Alegre, AGE.

STREY, Marlene Neves *et al* (2001). **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan (1999). **Vygotsky: Uma Síntese**. São Paulo: Loyola.

VYGOTSKY, L. (1999). **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1999). **A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1999). **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1998). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2001). **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1998). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WHITE, Michael (2002). **Leonardo: O Primeiro Cientista**/Tradução de Sérgio de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Record.

ZAMBONI, Sílvio (1998). **A Pesquisa em Arte: Um Paralelo entre Arte e Ciência**. São Paulo: Editora Autores Associados.