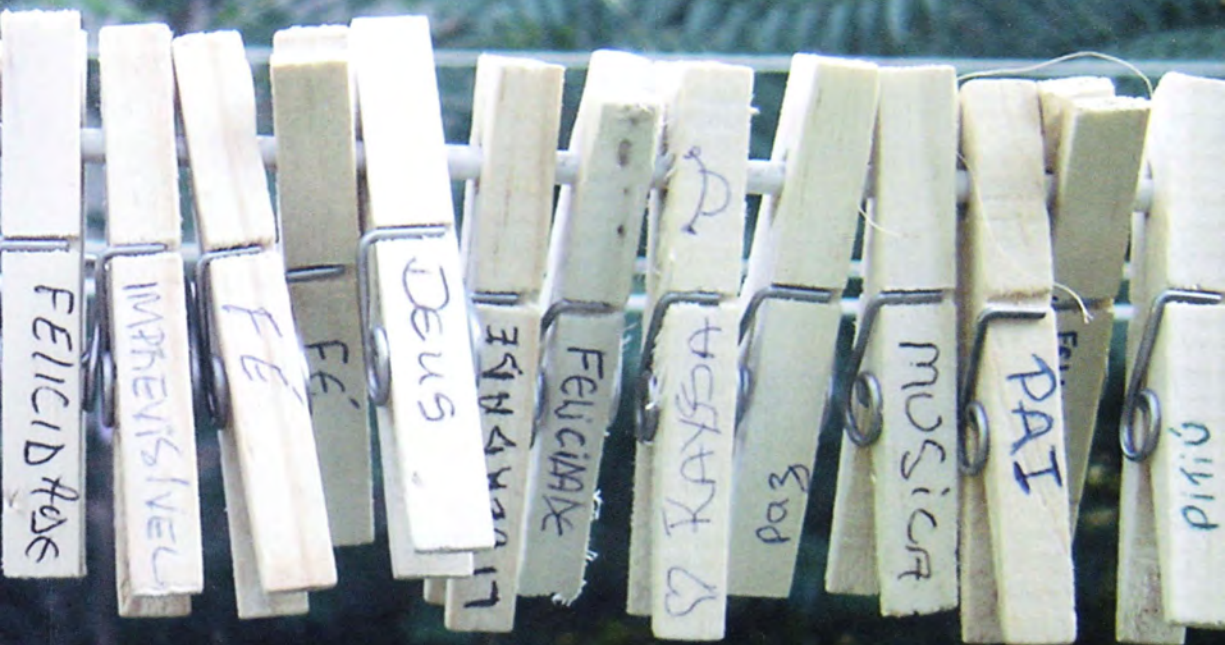




EDUCAÇÃO X REALIDADE

V.30 n.2



Dossiê Arte e Educação
**ARTE, CRIAÇÃO
E APRENDIZAGEM**

JUL/DEZ 2005

Educação & Realidade - v. 30, n. 2, jul/dez 2005

publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: *José Carlos Ferraz Hennemann*

Faculdade de Educação

Diretora: *Malvina do Amaral Dorneles*

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editorial Executiva

Dagmar E. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),

Malvina do Amaral Dorneles (DEE), Margareth Shäffer

(DEBAS)

Conselho Editorial

Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio

Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice

Nunes, Cleci Maraschin, Edvaldo Souza Couto, Guacira

Lopes Louro, Gustavo Fischmann (USA), João Wanderley

Geraldi, José Mário Pires Azanha, Jorge Larrosa Bondia

(Espanha), Luciola Licínio C. Paixão Santos, Luis Cláudio

de Figueiredo, Maria Alice Nogueira, Mariano Narodowski

(Argentina), Victor Vincent Valla

Consultores ad hoc

Hélgio Trindade, Celina Alcântara, Ivone Richter, Suzana B.

Funck, Jaime Paviani, Sandra J. Pesavento, Mônica

Zielinsky, Richard Perassi, Roberta Puccetti, Célia Almeida,

Alice Ribeiro, Casimiro Lopes, Cynthia Farina, Silvio Gallo,

Luciana Loponte, Ana Mae Barbosa, Maria Lúcia B. Pupo,

Nadja Hermann, Laetus Veit, Ana Cláudia Mei A. de Oliveira

Revisão

Tânia Cardoso de Cardoso, Gisela Schrader de Oliveira

Bibliotecária Responsável

Neliana Schirmer Antunes Menezes

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L. Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

Inspirada no trabalho da artista plástica Élide Tessler, "Você

me dá a sua palavra?", iniciado em 2004. Foto cedida pela artista.

Texto da contracapa: MERLEAU-PONTY, Maurice. *Le*

visible et l'invisible. Paris: Gallimard, 1964, p. 251. Trad.

Marilena Chauí.

Bolsista

Mariane Ohlweiler

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com

cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações

educreal@ufrgs.br

jul/dez 2005

ARTE, CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM



Educação & Realidade Porto Alegre v. 30 n. 2 p. 5-307 jul./dez. 2005.

Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v. 4, n. 1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

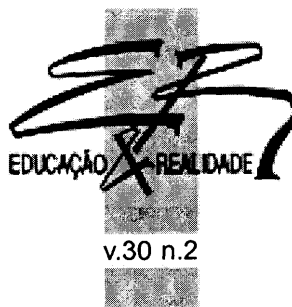
Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC
Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV
Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas
Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP
Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.
IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.
LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3316 3268
Fax: (51) 3316 3985
e-mail: educreal@ufrgs.br
<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista>



C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
<i>Art, Creation and Learning</i>		<i>Arte, criação e aprendizagem</i>
What are we talking about when we talk about Visual Culture?	9	¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?
Fernando Hernández		Fernando Hernández
The Aesthetization of the world of life and moral sensibility	35	Estetização do mundo da vida e sensibilização moral
Nadja Hermann		Nadja Hermann
Aesthetics in the teaching of visual arts	49	A estética no ensino das artes visuais
Maria Helena Wagner Rossi		Maria Helena Wagner Rossi
Perception of time in plastic creation	71	A percepção do tempo na criação plástica
Angela Raffin Pohlmann		Angela Raffin Pohlmann
For a sensitive semiotics	93	Para uma semiótica sensível
Eric Landowski		Eric Landowski
Visuality, between sensitive and intelligible signification	107	Visualidade, entre significação sensível e inteligível
Ana Claudia Mei Alves de Oliveira		Ana Claudia Mei Alves de Oliveira
Syncretism in television cartoons: <i>Dexter's Laboratory</i>	123	Sincretismo em desenhos animados da TV: <i>O Laboratório de Dexter</i>
Analice Dutra Pillar		Analice Dutra Pillar
Image reading: an interaction of gazes between city and school	143	Leitura da imagem: uma interação de olhares entre cidade e escola
Mara Aparecida Magero Galvani		Mara Aparecida Magero Galvani



Sceneries of Children's Education Susana Rangel Vieira da Cunha	165	Cenários da Educação Infantil Susana Rangel Vieira da Cunha
The sensitive under a philosophical gaze Sandra Regina Simonis Richter	187	O sensível sob o admirar filosófico Sandra Regina Simonis Richter
Drama writing workshop Jean Pierre Sarrazac	203	A oficina de escrita dramática Jean Pierre Sarrazac
Untangling the threads Maria Lúcia de Souza Barros Pupo	217	Para desembaraçar os fios Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Urban experience and drama knowledge: breaking boundaries and expanding spaces Vera Lúcia Bertoni dos Santos	229	Experiência urbana e conhecimento teatral: romper limites e ampliar espaços Vera Lúcia Bertoni dos Santos
Gender, education and teaching in visual arts Luciana Gruppelli Loponte	243	Gênero, educação e docência nas artes visuais Luciana Gruppelli Loponte
Art with Nietzsche and Deleuze Paola Zordan	261	Arte com Nietzsche e Deleuze Paola Zordan
<i>L'esprit du temps</i> and the emergence of the University in Brazil Denise Leite e Wrana Maria Panizzi	273	<i>L'esprit du temps</i> e o surgimento da Universidade no Brasil Denise Leite e Wrana Maria Panizzi

D E P O I M E N T O

Research in Art-Education: a sociopolitical view Ana Mae Barbosa	291	Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico Ana Mae Barbosa
--	------------	---

R E S E N H A C R Í T I C A

VisualArts: from the exhibition room to the classroom Ana Laura Rolin da Frota e Carmen Lúcia Capra	303	Artes Visuais: da exposição à sala de aula Ana Laura Rolin da Frota e Carmen Lúcia Capra
--	------------	---

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* – no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



30(2):5 - 6
jul/dez 2005

EDITORIAL

Há sempre um silêncio nas palavras. Há sempre um vazio nas imagens. Palavras e imagens se bastam, são elas mesmas, assim como as coisas; mas o mistério está em que, ao mesmo tempo em que habitam o silêncio, elas se abrem de alguma forma inelutável para a significação. E a significação implica algo da ordem do mistério, implica alguém, outrem, aquele que vê, escuta, toca, ouve, experimenta palavras e imagens, muitas vezes na condição de quem chega para transgredir uma certa ordem, a ordem de uma materialidade plástica ou sonora. Isso tem a ver plenamente com arte. Isso tem a ver plenamente com educação. E é disso que trata este dossiê.

Neste número especial de *Educação & Realidade*, organizado pela professora e artista plástica Analice Dutra Pillar, dedicamo-nos a reunir textos filosóficos, artigos de pesquisadores e de estudiosos que fazem de sua prática cotidiana a relação com a arte das imagens e das palavras, também da criação no interior das práticas pedagógicas. Eles nos falam, de diferentes lugares teóricos, sobre um mistério: as relações entre o visível e o invisível, como as pensa o filósofo Merleau-Ponty; as relações entre o instituído e o instituinte; os modos pelos quais artistas de todos os matizes convidam o outro para adentrar o recinto de sua criação e fazer algo com ela.

Não por acaso convidamos a artista plástica Elida Tessler para nos brindar com a capa deste número. A foto gentilmente doada por Elida (e trabalhada com carinho por nossa capista Vera Gliese) é o registro de um de seus trabalhos mais recentes, a instalação “Você me dá a sua palavra?”. Uma instalação errante, peregrina, *work in progress* – iniciada em 2004 e já exibida em vários lugares do Brasil (Rio de Janeiro, Amapá, Espírito Santo), além de Itália, França e Austrália. Atualmente, o trabalho é constituído de 26 metros de fio com prendedores de roupas em madeira, com palavras escritas. “Geralmente, em meio a um diálogo em meu cotidiano, eu pergunto: *Você me dá a sua palavra?*. Neste momento, ofereço um prendedor de roupas e uma caneta. E assim, vou coletando palavras escritas nas mais diversas línguas e distintos lugares. Este trabalho não tem data para terminar. Pretendo continuá-lo ao longo de minha vida”. É assim que Elida descreve seu trabalho, do qual temos um breve e belo registro na capa, e que agora passa a “errar” por entre as páginas, cada página deste número.

A todos uma boa leitura. A todos e todas, o convite para que nos entreguemos às linhas e às entrelinhas destes textos. Para encerrar, um fragmento de Clarice Lispector (do livro *Para não esquecer*): “Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é ler ‘dis-traidamente’”. Um abraço.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora

NOTA DA ORGANIZADORA

Num tempo em que se pontua o respeito às diferenças, o diálogo entre diversos pontos de vista, este dossiê busca, ao contemplar a pluralidade de abordagens teóricas presente no Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE), evidenciar algumas linhas temáticas do campo da educação e arte.

A idéia de organizar um número desta revista sobre Arte, Criação e Aprendizagem foi gestada pelos pesquisadores do GEARTE em 2004 e levou dois anos para ser desenhada, tecida, esculpida. Nossa intenção ao pensar este número foi de apresentar investigações que estão sendo feitas na área de educação e arte, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e suas interlocuções com pesquisadores ou centros de pesquisa do País e de outros países. Optamos por mostrar não uma única vertente teórica das o grupo acolhe, mas as várias abordagens, com suas especificidades nas linguagens da arte, nos autores que embasam os trabalhos, nas interações intelectuais e sensíveis.

Num processo de criação, de investigação em grupo, as interações são muitas e já não se pode separar o que sou eu e o que o grupo fez para que eu me transformasse. Tal como afirma Manoel de Barros, “Os Outros: o melhor de mim sou Eles”¹. Inúmeras perguntas em busca de respostas, que levarão a outras perguntas. Pesquisar é ir em busca do desconhecido. É seguir algumas pistas, estabelecer rotas, intuir, associar. É inventar um roteiro que vai sendo alterado.

Nas linguagens artísticas, nossos instrumentos são pincéis, lápis, talhadeiras, buril, voz, corpos, teclados. Ao tornar público um processo de investigação acadêmica, precisamos aprender a criar com a linguagem verbal.

Ao falar de pesquisa em educação e arte, um nome indispensável é o de Ana Mae Barbosa, por sua relevância no cenário nacional e internacional. Assim, em seu depoimento “Pesquisa em Arte-Educação: recorte sociopolítico”, a autora faz, em tom enfático, um panorama das investigações contemporâneas na área. A resenha – de Ana Laura Rolin da Frota e Carmen Lúcia Capra – enfoca o livro *Artes Visuais da exposição à sala de aula*, de Ana Mae Barbosa, Rejane Coutinho e Heloisa Margarido Sales.

1. BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.73.

Alguns artigos apresentados nesta revista têm como *corpus* discussões contemporâneas sobre imagens, a partir dos estudos sobre a Cultura Visual, tais como o de Fernando Hernández e o de Susana Rangel Vieira da Cunha. Outros abordam os textos imagéticos, a produção e apreensão de sentidos, do ponto de vista da semiótica. Nessa linha, estão os trabalhos de Eric Landowski, Ana Claudia Mei Alves de Oliveira e Analice Dutra Pillar. Os processos de leitura, de compreensão de imagens e a educação estética são objeto dos artigos de Maria Helena Wagner Rossi e de Mara Aparecida Magero Galvani. Discussões filosóficas acerca da estética, do sensível, da percepção do tempo e da arte perpassam os textos de Nadja Hermann, Sandra Regina Simonis Richter, Ângela Raffin Pohlmann, Paola Zordan e de Luciana Gruppelli Loponte. Sobre o conhecimento teatral e a pedagogia da criação na área do teatro, contamos com textos de Jean Pierre Sarrazac, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Pensar a educação superior, o surgimento da universidade no Brasil e seus entrelaçamentos com a modernidade em arte é o foco do artigo de Wrana Panizzi e Denise Leite.

Para finalizar, gostaria de ressaltar que a beleza do pesquisar não está em enumerar os fatos observados, mas em comentar o que estes fatos nos levaram a pensar, como eles nos afetaram. O entrelaçamento entre cognição e sensibilidade está muito presente em nossas pesquisas, levando a nos distrair com os encantos da razão sensível.

Analice Dutra Pillar



30(2):9 - 34
jul/dez 2005

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CULTURA VISUAL?

Fernando Hernández

RESUMEN – *¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?* La cultura visual como concepto y como campo de estudios ofrece una serie de marcos teóricos y metodológicos para repensar el papel de las representaciones visuales del presente y del pasado y las posiciones visualizadoras de los sujetos. En este artículo se exploran algunas de los acercamientos a este campo de estudio, con especial énfasis en la génesis de los problemas que plantean y sus posibles repercusiones para la construcción de una nueva narrativa sobre la educación. Narrativa en la que las discursividades hegemónicas en torno a las representaciones visuales puedan ser revisadas y reequilibradas las posicionalidades subjetivas tradicionalmente subordinadas.

Palabras clave: *Cultura Visual, Educación y Artes Visuales, Nueva Historia del Arte, tecnologías de la mirada, representación.*

ABSTRACT – *What are we talking about when we talk about Visual Culture?* Visual culture as a concept and field of studies offers a series of theoretical and methodological frames to rethink the role of present and past visual representations and subjects' positions as viewers. In this article some approaches to this field of studies are explored, focusing especially on the genesis of the given problems and their potential consequences in order to construct a new educational narrative. This narrative reviews the hegemonic discourses around visual representations and balances subjective positions that have traditionally been subordinated in reading approaches centred on the content of images.

Keywords: *Visual Culture, Visual Arts Education, New Art History, Technologies of gazing, Representation.*

Partir de una pregunta

A la hora de abordar un estado de la cuestión sobre cómo se constituye el campo de la cultura visual, he tratado de ir más allá de la pregunta ¿qué es la cultura visual? Lo que ha significado tratar de huir de la caza de denominaciones y dar paso a una pregunta cuyas respuestas (porque sería contradictorio buscar sólo una), pudieran contribuir a realizar una ordenación interpretativa del campo de estudio que nos ocupa: *¿de qué se habla (no sólo qué se dice) cuando diferentes autores escriben libros y artículos en los que aparece como tema básico de referencia la cultura visual?*

Pero antes de entrar en las respuestas a esta pregunta vale la pena poner sobre aviso que la multiplicidad de aproximaciones que aparecen no ha de considerarse como una señal en contra de la existencia y relevancia de este campo de estudios. Al contrario, puede valorarse como una indicación del interés que despierta desde sectores universitarios y campos de conocimiento y saberes disciplinares afines. Algo que no es nuevo, y que en un terreno próximo puede llevarnos al campo de la definición de ‘arte’. Si se presta atención a dos recopilaciones significativas por su relevancia (Davies, 1991; Carroll, 2000) nos encontramos, por ejemplo, que la noción de arte no se plantea de forma unívoca no sólo en lo que sería su aproximación epistemológica, sino que desde una consideración institucional también presenta diferentes definiciones. Diversidad que habría que considerar como normal en un mundo de conocimientos que se despliega en redes de significados y no en verdades absolutas y universales y desde compartimentos estancos. Sin embargo, hay que reconocer con Duncum (2001, p. 103-104), que con la cultura visual los problemas de definición aumentan, pues, a diferencia de lo que ocurre con el arte, no hay un marco institucional único que pueda asociarse con este campo.

La cultura visual: la metáfora del rizoma

Para ilustrar esta diferencia entre arte y cultura visual, Bob Wilson (2003) apunta lo relativamente fácil que resulta establecer el mapa de la Educación de las artes visuales y la imposibilidad – yo hablaría de dificultad por la novedad y dispersión de agendas –, de realizar un mapa similar sobre la cultura visual. Wilson utiliza para explicar la posible diferencia que existe entre un campo disciplinar constituido (Educación de las Artes Visuales) y otro emergente (los Estudios de Cultura Visual) la metáfora de Deleuze y Guattari (2000) del ‘rizoma’. En este sentido, opina Wilson, mientras que la Educación artística (o cualquier campo disciplinar constituido) es como un árbol con raíces, un tronco y unas ramas, la cultura visual es como un rizoma, que va viendo crecer de forma continua un complejo sistema bajo la tierra. “En sí mismo, el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta

sus concreciones en bulbos y tubérculos” (Deleuze y Guattari, 2000, p. 16). Los rizomas operan, primero, en la base de conexiones y homogeneidad, donde el lugar de universales, existe una serie de dialectos, no un hacedor ideal ni una audiencia homogénea, sino en su lugar, numerosos actores y comunidades. Los rizomas también funcionan bajo los principios de multiplicidad y ruptura, donde las conexiones pueden realizarse a otra cosa, incluso cuando la conexión se rompe, la estructura rizomática vuelve a renacer con un nuevo desarrollo a lo largo de las antiguas líneas o mediante la creación de nuevas líneas. Los rizomas no operan jerárquicamente a partir de un centro definido, sino que “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, o debe serlo (...)” (Deleuze y Guattari, 2000, p. 17).

Esta imagen de rizoma como metáfora de la cultura visual resulta un buen punto de partida para adentrarnos en las perspectivas de estudio que se derivan de las diferentes aproximaciones que he tomado como referencia para este trabajo. Sobre todo, porque en la acotación de Deleuze y Guattari, se prefigura la estructura de conectividad, si se quiere de multidisciplinariedad, que caracteriza a los Estudios de Cultura Visual, y al propio campo de conocimientos al que hace referencia. El papel de la cultura visual, en su prefiguración como rizoma “no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales” (Deleuze y Guattari, 2000, p. 18).

Estas múltiples relaciones tienen su reflejo en las diferentes definiciones de la cultura visual que se cruzan entre sí, y que también permiten esbozar, sin jerarquías, campos fructíferos de estudio¹. En esta misma línea de versatilidad no lineal, Mirzoeff (1999a, p. 24-25) apunta que la cultura visual, debe adscribirse a lo que Martin Powers ha denominado “una red fractal, permeabilizada como modelos de todo el globo”. Hay una serie de implicaciones para rescatar la cultura visual como fractal o como rizoma, más que como algo lineal y compacto. La primera es que de esta manera se evita caer en la ilusión de que una sola narrativa pueda contener todas las posibilidades de un nuevo sistema local/global, y en este sentido, la consideración de la metáfora del fractal permite destacar su continua extensión polimórfica. En segundo lugar, una red fractal tiene puntos claves de ‘interface’ e interacción que ofrecen una visión con más complejidad que lo que se observa a primera vista en las primeras fases del fractal. Esto significa que en el estudio de la cultura visual es importante, por ejemplo, prestar atención a la intersección de raza, clase social, sexo y género en los medios visuales para poder elucidar y observar operaciones y formas de visualización y posicionalidad discursiva más complejas. Mientras que el Modernismo podía colocar estas categorías dentro de una parrilla disciplinar, la visión en red que se transforma cada vez que ‘la miramos’ se nos ofrece como una representación más satisfactoria para la comprensión, producción e investigación sobre la cultura visual.

Rizomas y fractales como metáforas que hablan de la movilidad transformadora de un término, de un campo de conocimiento, nos remiten a conceptos y cuestiones disciplinares diversas, que poseen una genealogía (Hernández, en prensa) y que remiten a ‘lugares’ más allá de la propia cultura visual. Porque como el rizoma “no empieza ni acaba, siempre están en el medio, entre las cosas, inter-se, intermezzo” (Deleuze y Guattari, 2000, p. 56).

Si las metáforas nos colocan ante una configuración dúctil y mutante, la incomplitud emerge como algo más que una necesaria limitación que se localiza, por ejemplo, en el reconocimiento de que la cultura visual se configura, sobre todo, como un discurso de Occidente sobre Occidente. En ese marco “el desafío es cómo pensar la modernidad, no tanto como específica o necesariamente europea, sino como algo contingente” (Morley, 1996, p. 350). Lo que significa pensar la modernidad, por ejemplo, no como una historia de los euroamericanos – para utilizar el término que utilizan los japoneses –, en un corto periodo de tiempo que puede ser dibujado como no cerrado.

Llegados a este punto puede parecer obvio señalar que este trabajo de ordenación interpretativa, que indaga sobre las significaciones de las definiciones, en modo alguno se considera acabado, sino que se presenta como un esbozo o punto de partido que ha de ser sujeto a futuras revisiones y ampliaciones.

La significación de la variedad de definiciones

Cuando buscamos definiciones sobre la cultura visual nos encontramos con una diversidad importante. Por ejemplo, Bryson, Holly y Moxy, (1994, p. xvi) hablan más de ‘imágenes’ que de ‘arte’. Jenks (1995, p. 1) se refiere a la cultura visual en términos de ‘visualidad’; Bird (1986, p. 3) la define como ‘un análisis materialista del arte’; en Estados Unidos y Gran Bretaña se habla de cultura visual o estudios visuales; en Francia y Alemania, teoría de la imagen o ciencia de la imagen (Rampley, 2005a) y Heywood y Sandywell (1999, p. 6) se refieren a ‘la hermenéutica de la experiencia visual’. Estos y otros autores se sitúan ante el campo en función de la posición de saber/poder desde la que ellos y ellas se constituyen.

Por eso, de lo que se trata en nuestro caso es de encontrar una aproximación que tenga en cuenta que, como educadores en el campo de las artes visuales, estamos relacionados con artefactos que son, en primer lugar, representaciones visuales y, en segundo lugar, que constituyen posicionalidades y discursos, a través de actitudes, creencias y valores, es decir, que median significaciones culturales.

La cultura visual no se refiere sólo a una serie de objetos, sino a un campo de estudio que ha ido emergiendo desde la confluencia de diferentes disciplinas, en particular desde la Sociología, la Semiótica, los Estudios culturales y

feministas y la Historia cultural del arte, y que dibuja diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Este campo suele pensarse como formado por dos elementos próximos: las formas culturales vinculadas a la mirada y que denominamos como prácticas ‘visualidad’; y el estudio de un amplio espectro de artefactos visuales que van más allá de los recogidos y presentados en las instituciones de arte.

Es importante ordenar las definiciones de cultura visual y no sólo presentarlas, puesto que hay definiciones más políticas, como la Mirzoeff (1999a) y otras más académicas como las de Walker y Chaplin (2002). Unas son respuestas a los cambios en las disciplinas y sobre todo a la influencia del postestructuralismo en la Historia del Arte y los Estudios de los Medios y de Género (Rampley, 2005b), y otras son una forma de praxis para dotar y construir con los ciudadanos formas de resistencia ante el dominio de nuevas formas de representación homogeneizadoras y hegemónicas de la realidad y de uno mismo (Moxey, 2005) que genera las nuevas visualidades (Foster, 1988).

De aquí que nuestro proyecto esté próximo al de Mirzoeff (2003), quien trata de explorar cómo la visualidad ha llegado a desempeñar un papel tan relevante en la vida moderna. Para llevarlo a cabo se requiere lo que Foucault denominó una genealogía de la cultura visual, que se proyecta en las trayectorias que nos conducen al estudio de las formas de visualidad contemporáneas, sin pretender agotar en esta empresa la riqueza y variedad del campo. De esta manera, en lugar de perseguir un objetivo de carácter enciclopédico, la cultura visual ha de aceptar su estatus cambiante y provisional, dada la constante formación – y reformulación – de los medios visuales contemporáneos y de sus usos y apropiaciones.

Redefinir la epistemología y las metodologías de la Historia del Arte

La primera de las aproximaciones sitúa a la cultura visual como una nueva forma de denominar o repensar la Historia del Arte. Las respuestas que en 1996 recogió la revista *October* de diecinueve profesores de departamentos de Historia del arte, Estudios culturales y Estudios visuales a quienes había preguntado sobre la relación entre la Historia del arte y la cultura visual ponen de manifiesto que uno de las aproximaciones más relevantes a los Estudios de Cultura Visual proviene de que ha supuesto continuar con la reflexión y revisión – iniciada en los años 70 – en torno al propósito y los métodos de la Historia del arte.

Por eso no es de extrañar que cuando se presentan reconstrucciones de la ‘historia’ de la cultura visual (Rampley, 2005b) se haga referencia a la línea abierta por autores como Baxandall (1978) y Alpers (1987) quienes han utilizado la noción de cultura visual como atributo de una sociedad o de un estrato de la misma y, por tanto, objeto del estudio histórico (Burke, 2005). Alpers, por ejemplo, al

referirse a la pintura holandesa del siglo XVII escribe: “En Holanda la cultura visual fue algo central en la vida de la sociedad. Se podría decir que el ojo tuvo un significado especial de auto-representación y experiencia visual como manera esencial de auto-consciencia” (Alpers, 1987, p. xxv).

En este sentido hay que tener en cuenta que existe una relación entre las culturas de aquellos que hacen y la de quienes aprecian las imágenes. Desde este punto de vista serían los artistas quienes han desarrollado un alto nivel de cultura visual. Sin embargo, a pesar del enorme interés de este tipo de estudios, en opinión de Walker y Chaplin (2002), la historia de las culturales visuales sería más un proyecto de historia social, una historia de las mentalidades, que un estudio de cultura visual. Posición que no comparto y que requiere matizaciones, sobre todo si se presta atención a algunas de las investigaciones que, bajo el paraguas de la historia de cultura visual, se han producido en los últimos años, y a los que hago referencia más adelante.

Dentro de esta misma línea Mirzoeff (1999a, p. 4) señala que para algunos críticos, la cultura visual es simplemente, la ‘historia de las imágenes’ abordada desde la noción semiótica de representación (Bryson, Holly y Moxy, 1994). Posición que nos enfrenta a un cuerpo de evidencias demasiado amplio que no permite ser abordado por una persona o por un departamento universitario. Para otros autores, como Jenks, es una manera de crear una sociología de la cultura visual que ha de establecer “una teoría social de la visualidad” (Jenks, 1995, p. 1). Esta tendencia parece suponer que lo visual es algo dado mediante una independencia artificial, respecto a los otros sentidos que tienen que tienen poco que ver con la experiencia real.

Desde estos posicionamientos, lo que se perfila es una redefinición – más que una ampliación – del objeto de estudio de la Historia del arte, en la que la Historia de la cultura visual puede considerarse de una manera más dinámica, concentrándose en la vinculación de la cultura visual con el contexto de la cultura y la sociedad a la que pertenece. Esto supone que hacer una historia de lo visual, junto a una historia de la mirada, significa prestar atención a aquellos momentos en los que lo visual es contestado, debatido y transformado, al tiempo que constituye un lugar de interacción social y de definición en términos de clase social, género e identidades sexuales y raciales.

Trabajos de investigación recientes que adoptan una perspectiva de historia de la cultura visual se incluyen dentro de esta tendencia. Así Cherry (2000) explora la cultura visual del feminismo en la Inglaterra de la segunda parte del siglo XIX. En una línea similar Davidov (1998) ha prestado atención a cómo las mujeres se representan en la fotografía; o Marcia Pointon (2000) sobre las estrategias de representación (y posesión) de las mujeres en la cultura visual inglesa entre 1655 y 1800. Por su parte, Morgan y Prometey (2001) han dedicado su atención a historiar la cultura visual de las religiones en Estados Unidos. Hamburger (1997) ha investigado la cultura visual medieval de los conventos de monjas. El tema del cuerpo ha sido abordado en los trabajos sobre el desnudo

femenino de Lynda Nead (1992) o sobre el pecho de Marilyn Yalom (1997), y en el estudio de Lehman (2001) sobre el cuerpo masculino en el cine, o el que publicó Carlos Reyero (1996) sobre la identidad masculina, junto a trabajos de carácter más general como el de Judovitz (2001). Estudios que abordan temas más específicos serían el de Osborne (2000) dedicado a la cultura visual de la fotografía de viajes; el de Ward (2001) en torno a la cultura visual urbana en Alemania durante la república de Weimar; el de Wood (2001) sobre la cultura visual del romanticismo; o los de Mirzoeff (2000) sobre las representaciones de los africanos y los judíos en la diáspora. A los que habría que unir los estudios recogidos por Zelizer (2001) sobre la cultura visual del holocausto, y el de Inness (2001), sobre las representaciones de la comida, el género y la raza en la cultura de la cocina en Estados Unidos. Como puede apreciarse esta recopilación nos muestra un rico panorama que explora la cultura visual tematizándola desde una perspectiva histórica, más allá de una voluntad catalogadora y abriéndose a explorar cómo la historia de la cultura visual está vinculada a la creación de identidades y miradas sobre la realidad en la que se producen y sobre las subjetividades que las miran. Lo que constituye una empresa que puede nutrirse de la historia cultural del Arte, pero que, al tiempo, se abre a otras referencias, relaciones e interpretaciones.

Los artefactos y tecnologías de visuales y las formas de subjetivación

Otra línea que aparece definida dentro de las aproximaciones a la cultura visual es la que se decanta hacia la historia y el análisis de las tecnologías de la mirada. Esta perspectiva puede apoyarse en la definición de Mirzoeff, (1999a, p. 3) para quien “la cultura visual está relacionada con los hechos visuales en los que la información, el significado o el placer es registrado por el consumidor en un artefacto con tecnología visual”. Entendiendo por tecnología visual cualquier ‘aparato’ o ‘soporte’ diseñado para ser mirado o para facilitar la visión, desde la pintura al óleo a la televisión o Internet.

Ahondando en la atención a los medios de la visión, Barnard (1998) nos recuerda, que el campo de la cultura visual está por lo general, formado por la visión de que los artefactos y su percepción son semejantes en relación con el contexto de sus límites. Lo que quiere decir, que los artefactos de la visión están histórica, social y políticamente determinados y que no pueden estudiarse aislados de estos factores. Mirzoeff (1998), a su vez, señala que está por lo general aceptado que los artefactos visuales existen en relación a otros códigos semióticos y reclaman otros sentidos además de la vista, como el lenguaje, el sonido, la música, el gesto humano, y no puede ser considerados sin tener en cuenta estos modos de significación.

Llevando estas observaciones al tiempo presente nos encontramos como se ha producido un cambio sustancial en el papel de las ‘máquinas de la visión’. Sobre todo debido a la extensión y popularidad de las imágenes analógicas y digitales, en especial las mediadas por el televisor, junto al advenimiento de las tecnologías productoras de imágenes virtuales – sobre todo las que se distribuyen a través de Internet – que han abierto un campo de investigación e interés sobre las imágenes en relación con los medios de producción o de visión. Este interés lo destaca Mirzoeff al señalar que la nueva imagen tecnológica, está produciendo una nueva realidad mediante “el pitxelado de intervisualidad global (...) (que) es diferente de la imagen ensamblada del cine o del simulacro de la cultura postmoderna de los años 80”. (1999a, p. 30).

En otro sentido, hay que considerar que, como medio de creación de imagen, tal y como nos recuerda Mirzoeff (1999a), la pantalla pixelada se crea tanto mediante señales electrónicas como en el espacio vacío. Los píxeles no son sólo puntos de luz, sino también unidades de memoria, dependiendo el número de señales posible de la memoria del ordenador o de la banda de señales. La imagen pixelada se basa en su artificialidad y ausencia. A diferencia de la fotografía y del cine que necesitan de la presencia de una realidad exterior (algo que ya no sucede con la imagen generada por ordenador), la imagen pixelada nos remite a su propio vacío. Está aquí y no está a la vez. Es interactiva pero al mismo tiempo enviada por las empresas globales que manufacturan el equipo de ordenador y televisión.

Por eso, la vida en la zona píxel es necesariamente ambivalente, creando lo que se podría denominar una ‘intervisualidad’. Este fenómeno, y otros vinculados a los nuevos medios de producción y presentación de imágenes, suponen un salto cualitativo, por su virtualidad, a lo que sucedía con otras formas de representación, incluso con las que se derivan del cine y la fotografía. En este sentido, la imagen tradicional obedecía sus propias reglas de manera independiente a la realidad exterior. A su vez, la imagen fotográfica aparece como dotada de dialéctica, en la medida en que evidencia una relación entre el que visiona en el presente y el momento pasado del espacio y el tiempo que representa la imagen. Mientras que la imagen pixelada nos coloca frente a una realidad inmaterial que invita a una experiencia no dialéctica, sino paradójica, en la medida en que nos relacionamos con una imagen inexistente: vemos – y experimentamos con – lo que no existe de manera material, con unas imágenes que carecen de un lugar de almacenaje. Lo que no evita que se puedan establecer relaciones con estas imágenes, como sucede con los personajes virtuales del cine, la televisión o los vídeo-juegos.

La virtualidad nos conduce a Virilio para quien la imagen virtual “emerge cuando la imagen en tiempo-real domina la cosa representada, el tiempo real prevalece de manera subsecuente sobre el espacio real, la virtualidad domina la realidad y vuelve el concepto de realidad a su mente” (1994, p. 63). La condición

de virtual de la imagen postmoderna parecen eludir constantemente nuestro asidero, nos recuerda Mirzoeff (199a, p. 8), en la medida en que crea una crisis de lo visual que es más que un simple problema local. Por el contrario, el postmodernismo marca la era en la cual las imágenes visuales y la visualización de las cosas que no son necesariamente visuales se ha acelerado de manera extraordinaria hasta el punto que la circulación global de imágenes se ha convertido en una finalidad en sí misma, en un lugar que permite su circulación a gran velocidad, como sucede en Internet.

Esta reflexión sobre la relación entre la nueva imagen pixelada y una nueva experiencia de visualidad coloca a la cultura visual, como señalan Heywood y Sandwell, frente a un aspecto central de la contemporaneidad. De manera especial en la reflexión sobre “cómo es mediada en la actualidad a través de las tecnologías de la imagen de la comunicación avanzada en las sociedades modernas, lo que ha invadido otras formas de debate social y cultural” (Heywood y Sandwell, 1999, p. xi). Es por ello que estos autores proponen, siguiendo los trabajos de Richard Rorty, Martin Jay, David Levin, Hubert Dreyfus, D.M. Lowe, David Lyon, entre otros, reconocer la necesidad de distinguir entre diferentes maneras de ver (regímenes escópicos, discursos y prácticas de visualidad) y las formas culturales, e interrogar de manera crítica las problemáticas que giran en torno al oclularcentrismo en el campo de la experiencia visual.

En esta misma línea, Mirzoeff señala que “la cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer es visto conectados con la tecnología visual. Entiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e Internet” (2003, p. 19). Duncum (2001, p. 105) considera esta definición problemática por la limitación que supone depender sólo de las tecnologías, pues excluye observar la vida cotidiana de manera directa. Incluso en la sociedad de consumo no se puede reducir a la gente sólo a consumidores. Y en la educación artística también es relevante el significado y el placer y no sólo la información visual per se.

A lo que habría que unir, como señala Jonathan Crary (October, 1996, p. 33-34), que el problema histórico sobre la visión es diferente de una historia de los artefactos representacionales. Esto significa que la visión no puede separarse de las cuestiones históricas sobre la construcción de la subjetividad. Sobre todo dentro de la modernidad del siglo XX. Lo que hoy constituye el dominio de lo visual es un efecto de otro tipo de fuerzas y relaciones de poder, y no un mero hecho de carácter perceptivo. Esto nos lleva a considerar que la experiencia estética ya no es posible reducirla al efecto de la información, porque en la era de las imágenes hay más información tras nosotros que lo vemos. Quizá por ello, hablar de cultura visual a estas alturas es algo que, como sucede con otros temas y problemas debatidos por los saberes contemporáneos, está llegando

demasiado tarde a la escuela, que debería ser una institución que ayudara a reflexionar, a dar sentido a los fenómenos emergentes conformando con ello subjetividades y miradas alternativas.

El estudio de la visualidad humana (las prácticas culturales de la mirada)

Otra aproximación a la cultura visual se sitúa en el estudio de las prácticas y las experiencias de la visión y de la mirada. Posición que toma como punto de partida las críticas generadas bajo en la modernidad a los modos modernos de visión. Por ejemplo, al ‘perspectivismo Cartesiano’, que separa el sujeto del objeto, haciendo del primero algo trascendental y dejando al segundo inerte y distante. Posición que ha servido de fundamento tanto al pensamiento metafísico, a la ciencia empírica como a la lógica capitalista. Frente a esta posicionamiento dualista la cultura visual se propone estudiar la visión moderna, no sólo desde su substrato fisiológico o desde su imbricación física, sino teniendo en cuenta que la visión forma parte de la producción de la subjetividad y de las intersubjetividades. Lo que lleva al estudio de la historización de la visión moderna, con la finalidad de especificar, como señala Foster (1988), sus prácticas dominantes y sus resistencias críticas. El libro de Pierantoni (1984) es, en este sentido, un interesante ejemplo del puente que es posible trazar entre la historia y la fisiología de la visión.

Este estudio de la visión vinculado a las maneras históricas de mirar requiere, de entrada, recordar la distinción que hace Foster entre las prácticas fisiológicas y las prácticas sociales de la visión. “Hablar de visión, señala Foster hace referencia a la vista, a ver (*sight*) en cuanto una operación física, mientras que visualidad, se refiere a la vista, a ver, con un acto social” (1988, p. ix), Esto no quiere decir que estemos hablando de realidades opuestas, dado que la visión también es social e histórica, y la visualidad implica el cuerpo y la psique. Pero tampoco son idénticas. La diferencia entre los términos indica, nos recuerda Foster, una diferencia dentro de lo visual – entre el mecanismo de ver y sus técnicas históricas, entre los datos de la visión y sus determinaciones discursivas- una diferencia, múltiples diferencias, entre cómo vemos, cómo podemos o hacemos para ver, y cómo vemos ese ver o lo desconocido. Esto hace que cada régimen escópico, al tener su propia retórica y representación, pueda observar de cerca estas diferencias, con una doble finalidad: hacer de las múltiples visualidades una visión esencial, u ordenarlas mediante una jerarquía natural de la vista.

En el camino de situar el papel central de la visualidad como tema de la cultura visual Larry Silver (2000) señala que “la visualidad es a la visión lo que la sexualidad es al sexo”. Esto significa que la visualidad presenta un discurso y particulariza los hábitos culturales del arte de ver. Desde este enfoque, la

visualidad puede caracterizarse como activa, performativa y productiva, en contraste con el modelo moderno cartesiano de visualidad que se nos presenta como pasivo y mecánico. Teniendo en cuenta las teorías científicas sobre la visión desde Alhazen – el padre de la Óptica moderna – y Pecham – autor del tratado *Perspectiva communis*, hacia 1270 A. C. – hasta la actualidad, llegamos a un concepto ‘social’ de la visualidad, que se mueve entre el estudio de cómo la visión opera en la actualidad y cómo en situaciones concretas la visión es útil para aprehender cuestiones relacionadas con temas que van más allá de lo visible (como la divinidad).

El concepto de visualidad, que tendría como adjetivación la noción de social, en contraste con lo que sería el estudio científico de la visión, cuestiona la idea de universalidad y progreso en el arte de ver. Bajo esa perspectiva nos interrogamos sobre lo que nos hace sensibles a las culturas visuales ajenas a nuestros propios hábitos y normas de ver y de mirar, y las de diferentes periodos y lugares. Para Silver (2000) la visualidad es sobre todo un fenómeno relacionado con el ‘conocimiento local’ (Geertz, 1983) que habría que diferenciar de otros conceptos como el de ‘ojo de una época’ (period eye) utilizado por Baxandall (1981) en su investigación sobre la escultura alemana.

Otros autores como Heywood y Sandywell (1999) señalan que la finalidad de la cultura visual es prestar atención a las maneras de percibir y reflexionar sobre la experiencia visual. A esta experiencia la denominan como hermenéutica de la visión, a la que definen en los términos siguientes:

Tenemos que hablar de ‘hermenéuticas de la visión’ cuando definimos en la actualidad el campo de la cultura visual. Desde estas diferentes fuentes aparece que el lugar de la percepción y la visualidad en nuestra comprensión de la realidad humana y ‘el destino de lo visual’ en la sociedad contemporánea y la cultura ha emergido para formar el contexto de nuevos alineamientos, proyectos críticos, e investigación interdisciplinaria en las artes, las humanidades y las ciencias críticas (Heywood y Sandwell, 1999, p. ix).

El giro hermenéutico de Heywood y Sandwell (1999, p. xi-xii) está encuadrado en el estudio de la experiencia y los fenómenos visuales desde posiciones próximas a las de la investigación sociológica, cultural y filosófica. El término ‘hermenéutica’ en este contexto se refiere tanto a una tradición filosófica como a un marco teórico; se refiere a una actitud ‘analítica’ hacia el campo de la experiencia en el cual la experiencia visual es abordada como el *reino socio-histórico de prácticas interpretativas*. El énfasis de esta aproximación hermenéutica se coloca en el papel del significado y la interpretación visual en los contextos de actividades humanas significativas. Se parte de aceptar que toda la vida social es interpretativa y que todas las prácticas sociales son por definición ‘significantes’, y por tanto, organizadas socialmente, conformadas de manera histórica y mediante realizaciones informadas políticamente. Desde

esta perspectiva todas las prácticas significantes, sean o no visuales, poseen características hermenéuticas y amplias dimensiones textuales.

Tener en cuenta esta posición significa pensar la 'hermenéutica' de una manera más diversa, dialógica y abierta de lo que suele utilizarse. Se trata de abordar la mediación cultural y el diálogo frente al reduccionismo al que suelen reducir la experiencia visual los parámetros predeterminados de aproximaciones compositivas, formalistas e incluso iconográficas e históricas. Es por ello importante no reducir estas complejidades a una parrilla de posiciones estables o a un conjunto de principios generales, vinculada a las perspectivas tradicionales de la semiótica o de las teorías críticas basadas en el texto. De hecho la irrupción de problemáticas de la experiencia visual a lo largo de una serie de disciplinas y prácticas, desde la sociología a la filosofía de la representación, la pedagogía del arte y las tecnologías de la imagen requiere investigadores, nos recuerdan Heywood y Sandwell (1999, p. xi-xii), que adopten perspectivas más críticas, reflexivas y con final histórico abierto en el estudio de la historia y la diversidad de la cultura visual.

Para Heywood y Sandwell (1999, p. x-xi) el campo de la visualidad puede ser analizado en cuatro niveles u órdenes: 1) El nivel de prácticas significativas en los mundos vitales cotidianos o la rutina de las categorías visuales en el trabajo en la organización de las estructuras de la experiencia práctica. De manera especial en las prácticas políticas y éticas de la visión de los otros que damos por sentadas, de la percepción rutinaria y de la experiencia social diaria, pero también del papel de los 'idiomas visuales' en la vida diaria, en las artes, el periodismo, las ciencias humanas, etc; 2) La emergencia de problemáticas interpretativas recientes, de narrativas teóricas que abogan diferentes 'maneras de ver' con el compromiso empírico de explorar la sociología y las políticas del orden visual, incluyendo una serie de nuevas ciencias con el compromiso de recuperar y fundamentar su trabajo en los campos perceptuales de los mundos vitales; 3) La formación histórica de las ciencias teóricas y el papel del pensamiento crítico en la reflexión sobre la construcción social de sus problemas y prácticas; 4) En un nivel metateórico, la emergencia de discursos críticos relacionados con la revisión y deconstrucción de la historia y las implicaciones de los paradigmas organizados visualmente y de las prácticas, instituciones, y las tecnologías que estos paradigmas han legitimado.

Estas diferentes preocupaciones redirigen la investigación más allá de una visualidad estrechamente concebida y centran la atención en el análisis textual e ideológico de la 'hegemonía de la visión' en la cultura contemporánea (Levin, 1993; Lowe, 1982). En este punto la fenomenología y la hermenéutica de la visión son trascendidas por preocupaciones contextuales más amplias, como los problemas de autoridad y poder concernientes con las tecnologías visuales dominantes en la cultura occidental, el papel de los grupos excluidos en estos sistemas, de manera especial las luchas de los grupos colonizados, las mujeres y la clase obrera, en relación con las formas dominantes de ideología visual. La

noción de ‘hegemonía’ no debe entenderse desde una perspectiva unidimensional y mecánica sino en términos de prácticas sociales diferenciales, heterogéneas y transformacionales (Heywood y Sandwell 1999, p. xi).

La cultura visual como táctica de resistencia

Hay otra perspectiva sobre la cultura visual que la considera como una táctica, no como una disciplina académica. Esta noción de ‘táctica’ procede Michel de Certeau (1984), y se coloca en el análisis que Mirzoeff (1999a, p. 8-9) realiza de la insuficiencia de la noción del ‘mundo como imagen’ de Heidegger (1977) y de su inadecuación para analizar la situación de la imagen en el mundo contemporáneo. Una presencia que a la vez ha cambiado y está cambiando. Lo que significa que la extraordinaria proliferación de imágenes no pueda adherirse para su comprensión intelectual a una sola perspectiva.

La cultura visual es reflejo de la crisis y sobrecarga de información en la vida diaria y de la necesidad de encontrar formas de investigación y respuesta ante las nuevas realidades (virtuales). Tomando la descripción que Michel de Certeau hace de la vida cotidiana, podríamos decir que la cultura visual es una táctica en la cual “el lugar de la táctica pertenece al otro” (de Certeau, 1984, p. xix). De la misma manera que las primeras investigaciones sobre la vida cotidiana prestaban atención a cómo los consumidores creaban significados en la cultura de masas, en la cultura visual se pueden explorar las ambivalencias, intersticios y lugares de resistencia en la vida diaria postmoderna desde la perspectiva del consumidor, del visualizador. De esta manera la cultura visual se considera como una “estructura interpretativa fluida, centrada en la respuesta a los medios visuales, tanto de individuos como de grupos” (Mirzoeff (1999a, p. 4). Esta definición pretende ir más allá de los confines de la universidad e interactuar con la vida diaria de las personas.

Rogoff (1998, p. 26-28) precisa que la experiencia transcultural de lo visual en la vida cotidiana tiene lugar en el territorio de la cultura visual. Una cotidianidad que se define en los términos planteados por Lefebvre (1982) cuando al referirse a la interacción entre la vida cotidiana y lo moderno los representa como “dos fenómenos conectados, correlacionados que no son ni absolutos, ni entidades, uno triunfando y el otro disminuyendo, una manifestándose y el otro ocultándose” (Lefebvre, 1982, p. 24). La experiencia visual es, en este sentido, “un evento resultante de la intersección entre la vida cotidiana y lo moderno que tiene lugar a través de las ‘líneas nómadas’ marcadas por los consumidores que atraviesan las rejas del modernismo” (de Certeau, 1984, p. xviii).

El consumidor es el agente clave en la sociedad capitalista postmoderna. El capital ha modificado todos los aspectos de la vida diaria, incluyendo el cuerpo humano e incluso el proceso de mirarse a sí mismo. En 1967, Guy Debord denominó a la sociedad contemporánea como la ‘sociedad del espectáculo’, que quiere

decir, que la cultura está completamente en oscilación y en ella, el consumidor espectacular tiene como función “hacer historia diluyéndose dentro de la cultura” (Debord, 1999, p. 32). En esta sociedad del espectáculo, los individuos son deslumbrados por el espectáculo, dentro de la existencia pasiva a la que le lleva la cultura del consumo de masas, aspirando sólo a adquirir más y más productos. El nacimiento de una cultura dominante de la imagen es debido al hecho de que “el espectáculo es capital hasta tal grado de acumulación que acaba siendo una imagen” (Debord, 1999, p. 32). Uno de los ejemplos más claros de este proceso es la vida autónoma que tienen algunos logotipos corporativos como el trazo de Nike o los arcos dorados de McDonald que son legibles en cualquier contexto en el que se encuentren. La conexión entre trabajo y capital se pierde en el deslumbramiento del espectáculo. Por eso, en la sociedad del espectáculo se nos vende más la imagen que el objeto.

Jonatham Beller ha vinculado este desarrollo de la sociedad del espectáculo a la ‘teoría de la atención del valor’ (Beller, 1994, p. 5). Lo que significa que los medios de comunicación tratan de atraer nuestra atención y haciéndolo producen beneficio. Por ejemplo, las películas actuales gastan una enorme cantidad de dinero para captar, mediante la publicidad y la mercadotecnia, nuestra atención, y de esta manera transforman en beneficio su inversión. Sin embargo, dado que las tres cuartas de las películas de Hollywood fracasan, es una operación de alto riesgo que sólo las grandes productoras pueden permitirse. El cine es el arquetipo de la empresa capitalista en el análisis de Beller. Dado que el consumo capitalista prosigue acelerándose, pronto resultará claro que la sociedad del espectáculo de Debord fue el producto de la explosión del consumo posterior a la Guerra Mundial, más que una nueva forma estable de la sociedad moderna.

Frente a la posición de Debord, Baudrillard (1978) anunció el final de la sociedad del espectáculo y en su lugar declaró la era del ‘simulacro’, la era de la copia pero sin necesidad de la existencia del original. “La simulación no corresponde a un territorio, a una referencia, a una sustancia, sino que es la generación por los modelos de algo real sin origen ni realidad: lo hiperreal” (Baudrillard, 1978, p. 5). El simulacro sería el estadio final de la historia de la imagen, moviéndose de un estado que “enmascara la ausencia de una realidad básica” en una nueva época en la cual se borra cualquier relación con la realidad anterior. Siendo esta realidad, en sí misma, un puro simulacro. Para Baudrillard el ejemplo de modelo perfecto de simulacro es Disneylandia que atrae a las multitudes por el “micromosmos social, el goce religioso, en miniatura, de la América real, la perfecta escenificación de los propios placeres y contrariedades” (Baudrillard, 1978, p. 25), hasta el punto de que “Disneylandia existe para ocultar que es el país ‘real’, toda la América ‘real’” (Baudrillard, 1978, p. 26). Detrás de este simulacro subyace “la devoradora capacidad de las imágenes, devoradoras de lo real”.

La nostalgia de Baudrillard por un pasado en el cual una ‘realidad básica’ podría actualmente experimentarse es análoga a la de Fredric Jameson, quien ha

considerada a la postmodernidad como la imagen cultural del ‘capitalismo avanzado’ (Jameson, 1991). Desde estos autores, el modelo de modernidad descrito por Lefebvre y De Certeau no puede ser utilizado como la referencia de base de la vida diaria. Ahora, lejos de ser desconocidos los patrones de consumo y visualización pueden ser rastreados con remarcable precisión por las tarjetas de crédito, los scanner de compra, al igual que el movimiento urbano es registrado por las cámaras de televisión de la policía y otros sistemas de seguridad. Hay un sentido generalizado de crisis de la vida diaria, que suele analizarse en términos de consumo (Featherstone, 1991), de emergencia de nuevas formas de identidad (Gergen, 1992; Giddens, 1999) o a partir de las transformaciones que genera la sociedad de la información (Castells, 1998). La interpretación de la cultura visual, puede considerarse, en este sentido, como una forma de análisis de la vida diaria, a partir de la relación de los individuos con las imágenes/representaciones mediante las cuales los medios de comunicación y consumo muestran parcelas (simulacros, recreaciones,...) de la realidad y de sí mismos.

En su análisis de la cultura global de la postmodernidad Arjun Appadurai, ha señalado diferentes componentes de la vida contemporánea que nos llevan más allá de la celebración local de la resistencia que planteaba De Certeau. En primer lugar, señala una consistente tensión entre lo local y lo global (a la que también se refiere Castells, 1998), en la que cada cual está influenciado por el otro. Situación que define como la tensión entre homogeneización y heterogeneización (Appadurai, 1990, p. 6). Como resultado de esta tensión, parece no tener sentido que se continúe localizando la actividad cultural dentro de los límites nacionales o geográficos, como supondría hablar de cine francés, arte catalán o música africana. Tomando este último ejemplo Mirzoeff (1999a, p. 28-29) nos recuerda que la mayoría de la música africana se produce y distribuye en París en lugar de en el continente africano. Esto quiere decir que la localización geográfica de una práctica cultural ha perdido su definición, por la deslocalización de los límites de inclusión. Desde este punto vista la idea de lo local, incluso de la perspectiva subcultural, que fue dominante en diferentes investigaciones de los Estudios culturales ha sido sobrepasada por la complejidad de la economía y de cultural global. Esto significa que las prácticas culturales del presente muestran un perfil diferenciado respecto al pasado (de los años sesenta y setenta) en la medida en que tienden a configurarse en base a una relación entre la globalización de la cultura, las nuevas formas de modernidad, las emigraciones y las situaciones de diáspora.

Pero la dificultad de imaginar e ‘imaginizar’ esta situación en constante proceso de cambio es experimentada como una crisis. En este contexto, apunta Appadurai, “la imagen, lo imaginado, el imaginario, son términos que nos llevan hacia algo crítico y nuevo en los procesos culturales globales: la imaginación como una práctica social” (Appadurai, 1990, p. 5). De esta manera,

el trabajo de la imaginación,...ni es sólo emancipatorio ni enteramente disciplinado, sino un espacio de contestación en el cual los individuos y los grupos buscan incorporar lo global a sus propias prácticas modernas,... La gente normal ha comenzado a desplegar su imaginación en la práctica de sus vidas cotidianas (Appadurai, 1997, p. 4-5).

En esta nueva situación los Estudios culturales tienen que modificar su tradicional preferencia por identificar y celebrar espacios de resistencia en la vida diaria, mientras dejan de lado otros aspectos de la cotidianidad considerados como banales e incluso reaccionarios. Nuevas modalidades de imaginación se están creando desde espacios altamente impredecibles. ¿Quién podía anticipar que la muerte la princesa Diana podía movilizar la imaginación global de los ciudadanos de diferentes países, tradiciones culturales y condición social como aconteció en septiembre de 1997? ¿Quién podía predecir que Internet se convirtiera en el instrumento de conexión y de organización de quienes cuestionan las políticas de económicas mundializadoras? Preguntas que conectan con cuestiones relacionadas con la construcción de iconos globalizados, formas de resistencia y apropiación.

Estas situaciones se explican porque los individuos están desarrollando nuevas estrategias de mirar, visualizar e imaginar que hacen, como señala Rogoff, que se creen inesperadas narrativas visuales, a base de conexiones, recreaciones e intertextualidades de imágenes de la vida diaria, puesto que “en el campo de la cultura visual el fragmento de una imagen conecta con una secuencia de una película, o con la esquina de una cartelera o el escaparate frente al que hemos pasado, para producir nuevas narrativas que se forman a la vez por la experiencia de nuestro trayecto y nuestro inconsciente” Rogoff (1998, p. 6). Desde esta misma perspectiva, nos recuerda Mirzoeff, que

el hiper-estímulo de la cultura visual moderna desde el siglo XIX hasta el presente se ha dedicado a tratar de saturar el campo visual, un proceso que continuamente falla en cuanto aprendemos a ver y conectar siempre más deprisa. En otras palabras, la cultura visual no depende de las ‘imágenes’ mismas, sino de la tendencia moderna a ‘imaginar’ o visualizar la existencia. Esta visualización hace que el periodo moderno sea radicalmente diferente de los mundos antiguo y medieval. La visualización que ha sido común durante el periodo moderno se ha convertido ahora en obligatoria” (Mirzoeff, 1999a, p. 5-6).

De esta manera,

todos estamos enganchados en el asunto de mirar. Donde nuestros ojos se posan determina lo que es posible ver. En esta compleja interface de realidad y virtualidad que abarca la intervisualidad es lo que constituye la vida diaria”. De aquí que sorprenda, como apunta Rogoff, que “a cultura visual sea

considerada como una distracción de las cosas serias como los textos escritos y la historia. Es ahora el lugar del cambio cultural e histórico” (Rogoff, 1998, p. 31).

La cultura visual y los efectos sociales de las representaciones visuales

Llegados a este punto tras señalar algunos ‘lugares’ a donde nos llevan diferentes aproximaciones a la cultura visual, conviene señalar que un aspecto común a todas ellas es el reconocimiento de que la imagen visual no es estable sino que cambia su relación con la realidad exterior en momentos particulares de la modernidad. Lo que implica que una manera de representar la realidad puede perder su lugar mientras otra manera toma su puesto sin que la primera desaparezca. Investigar este proceso histórico de sustitución/simultaneidad implica una aproximación casi genealógica sobre las manifestaciones y las prácticas de lo visual. Sin olvidar, como señala Barnard (1998, p.18), que existen en este campo de estudio dos tipos de nociones, una referida a lo visual y otra que se refiere al mundo de la cultura. Su definición de cultura visual en relación con lo visual es: “cualquier cosa visual, producida, interpretada o creada por los seres humanos, que posee, o a la que se le da, una finalidad funcional, comunicativa o/y estética”. En su definición de cultura adopta la de Williams referida a los “sistemas de significado” de una sociedad en la cual son “(las instituciones, los objetos, las prácticas, los valores y las creencias) por medio de la cual la sociedad es producida, reproducida y contestada visualmente” (1981, p. 7).

Desde este posicionamiento se puede abordar, como señala Rose (2001), que prestar atención a *los efectos* de la imagen es fundamental para el campo de estudio de la cultura visual, algo que puede considerarse como otro síntoma de la importancia de las imágenes en el época contemporánea. Hay, sin embargo, cinco aspectos de la bibliografía reciente vinculada a la cultura visual que son relevantes para pensar sobre los *efectos sociales* de las imágenes (Rose 2001, p.9-10).

Primero, *hay una insistencia que en las imágenes por ellas mismas hacen algo*. En palabras de Carol Armstrong (1996, p. 28), una imagen es “al menos potencialmente un lugar de resistencia y refractario, que parte de lo irreductiblemente particular, y de lo subversivamente extraño y plausible”. Este tipo de resistencia visual, refractaria, particularizante, exótico o de placer puede ser difícil de articular. Ciertos aspectos de las imágenes visuales – los colores de una pintura al óleo, o el ‘punctum’ en una fotografía – pueden experimentar una especie de traducción cuando se escribe sobre ellos. Esto hace que algunos autores como Freedman (2005) argumenten que lo visual no se articula como el lenguaje.

Esta es una consideración que puede tener implicaciones importantes para algunas metodologías de investigación sobre las representaciones visuales.

Tanto la semiótica, como el análisis del discurso son metodologías basadas en el análisis del lenguaje más que del imaginario visual. No obstante, es importante no olvidar que los conocimientos convergen en todo tipo de medios, incluyendo otros sentidos diferentes a la vista, y que las imágenes visuales a menudo operan en conjunción con otro tipo de representaciones (Mitchell, 2005). Es infrecuente encontrar una imagen que no esté acompañada por un texto, bien sea escrito u oral. Incluso el cuadro más abstracto de un museo tiene una referencia escrita en la cual se da información sobre los materiales empleados, y en ciertas galerías hay hojas con el precio, lo que produce una diferencia en la manera en cómo los espectadores ven el cuadro. Si bien es cierto que los modos visuales median significados que no son iguales a los de los modos escritos, y que como dice Mitchell “la experiencia visual o la educación visual no puede ser completamente explicable a partir del modelo de textualidad” (Mitchell, 1994, p. 16). Sin embargo, debido a que los objetos visuales aparecen siempre colocados dentro de un rango de otros textos, algunos de los cuales pueden ser visuales y otros escritos, que se interceptan unos con otros, hace que para Rose (2001) este debate en torno a la diferencia entre imágenes y palabras resulte estéril. Lo importante es reconocer que las imágenes visuales pueden ser poderosas y seductoras por sí mismas.

El segundo aspecto está tomado de la bibliografía a favor (o en contra) de la cultura visual y tiene que ver con *la manera en que las imágenes visualizan* (o mantienen invisible) las *diferencias sociales*. Tal y como señalan Fyfe y Law “una representación no es sólo una ilustración...es el lugar para la construcción y representación de diferencias sociales” (Fyfe y Law, 1988, p. 1). En este sentido, para Rose (2001, p. 10-11) uno de los objetivos del ‘giro cultural’ es argumentar que las categorías sociales no son naturales sino construidas. Estas construcciones pueden tomar una forma visual.

Este aspecto ha sido destacado, sobre todo, por autoras feministas y postcoloniales que han estudiado las maneras como se han visualizado la feminidad y la negritud. La manera en que Fyfe y Law señalan la perspectiva crítica para acercarse a cómo los imágenes representan relaciones sociales de poder está planteada en los siguientes términos:

Para comprender una visualización se requiere investigar en su origen y en el trabajo (la función) social que realiza. Requiere indicar sus principios de inclusión y exclusión, detectar los roles que la hacen posible, comprender las maneras en las que se distribuye, y decodificar las jerarquías y diferencias que convierte en naturales (Fyfe y Law, 1988, p. 1).

Es por ello que mirar con atención las imágenes, nos lleva, entre otros destinos, a pensar cómo nos ofrecen versiones concretas de categorías sociales como género, clase, raza, sexualidad, capacidades, entre otras.

El tercer aspecto se refiere a *las maneras de mirar*. Los autores sobre cultura visual están interesados no sólo en lo que parecen las imágenes, sino en lo que

les parece a quienes las miran. Esto quiere decir, nos indica Rose (2001, p. 11-12) que lo importante sobre las imágenes no es sólo la imagen misma, sino cómo es vista por unos determinados espectadores que miran de maneras determinadas. Para ilustrar esta afirmación Rose recurre al ejemplo del libro *Ways of seeing* de John Berger (1972). En este libro, Berger plantea que las imágenes de la diferencia social operan no sólo mediante lo que muestran, sino por el tipo de mirada a la que invitan. La expresión *Ways of seeing* se refiere al hecho de que “nunca miramos sólo a una cosa; siempre miramos a la relación entre los objetos y nosotros mismos” (Berger, 1972, p. 9). El ejemplo con el que ilustra esta afirmación es el referido al género del desnudo femenino en la pintura. Lo que se infiere de lo que plantea Berger, es que no sólo es importante lo que se representa, sino quien lo mira (en su ejemplo, un hombre). Lo que implica que a la hora de comprender este género de pictórico es necesario comprender no sólo sus representaciones de la feminidad, sino también su construcción de la masculinidad. Estas representaciones son comprendidas como parte de una construcción cultural más amplia de las diferencias de género, en la que la mujer se convierte en objeto de visión.

El cuarto aspecto tiene que ver con el énfasis que el mismo término de cultura visual sitúa a *las imágenes visuales en una noción amplia de cultura* (Mirzoeff, 1999, p. 22-6). En esta consideración hay que tener en cuenta el significado que le dan a ‘cultura’ los antropólogos del siglo XIX, como ‘un modo de vida global’. En la actualidad algunos autores siguen utilizando esta noción en este mismo sentido. Pero no podemos olvidar que el término ‘cultura visual’ fue utilizado por primera vez por Svetlana Alpers en 1983 para destacar la importancia de las imágenes visuales de todo tipo en la sociedad holandesa del siglo XVII, y su ejemplo ha sido seguido por otros autores como Stafford (1996, p. 4), para quien la nueva visualización de las tecnologías ha reemplazado a los textos escritos como el “más rico y fascinante modalidad para combinar ideas”. Por su parte Marling (1994), en su libro sobre la influencia de la televisión y su vinculación con la manera de ver en los años cincuenta en Estados Unidos, argumenta que una visualidad histórica específica fue básica para una particular cultura ocularcéntrica. Al utilizar la noción de cultura en este sentido amplio, resulta difícil plantearse ciertas cuestiones analíticas. En particular, si la cultura es considerada como un modo total de vida, puede deslizarse fácilmente hacia una noción de cultura simplemente como totalidad, en la cual el tema de la diferencia queda oscurecido. En este sentido, la valoración que Stafford hace de lo visual en ‘nuestra’ sociedad ha sido criticado por Foster (1996) en términos de que Stafford nunca especifica quien es el ‘nosotros’ al que se refiere e ignora las posibles exclusiones de esa visualidad, así como las particularidades de sus inclusiones.

Por último es importante señalar que en el campo de la cultura visual hay que recordar que una imagen puede considerarse como *un lugar de resistencia*

y *reacción* para una audiencia específica. No todas las audiencias responden de la misma manera frente a la manera que son invitados a ver unas determinadas imágenes y en las maneras de presentarlas.

En resumen, como nos recuerda Rose (2001, p. 15) todo lo anterior nos lleva a considerar que para comprender como operan las representaciones visuales contenidas en las imágenes hay que tener en cuenta que: a) una imagen puede tener efectos visuales (de aquí que sea importante mirar de manera cuidadosa las imágenes); b) estos efectos, a través de modos de ver movilizados por las imágenes, son cruciales en la producción y reproducción de visiones sobre la diferencia social; c) por último, estos efectos siempre interaccionan con el contexto social de quien está viendo y con las visualidades que los espectadores llevan a la hora de mirar.

Coda final que mira a la educación

Para transitar por este campo, para construir interpretaciones sobre las manifestaciones de lo visual no podemos quedarnos con la historia del arte o la estética, ni incluso con la semiótica. Necesitamos del feminismo, la teoría crítica, los estudios culturales, el psicoanálisis, la lingüística, la teoría literaria, la fenomenología, la antropología, los estudios de medios... De todos estos campos fluye la fundamentación de la que se nutren los Estudios de la Cultura Visual, para ayudarnos a explorar, mediante lo visual, la dimensión social y cultural de la mirada.

Así el objeto de los Estudios de Cultura Visual sería la visualidad humana, en toda su extensión, y sin hacer separación entre manifestaciones científicas o artísticas. Con esta definición se cuestiona en la educación la idea de un currículo creado en base a compartimentaciones y fragmentos disciplinares, y las consiguientes exclusiones de quienes no formen parte de esas separaciones históricamente creadas desde la Revolución francesa, por imperativos que, como han puesto en evidencia autores como Popkewitz (1984) o Goodson (1999), poco tienen que ver con el conocimiento y mucho con las formas de control y de compartimentación social.

Llegado a este punto muchos educadores pueden encontrar en la cultura visual una nuevo motivo para trazar puentes entre el conocimiento de la certeza que se les brinda el currículum compartimentalizado disciplinar y los saberes híbridos y transdisciplinares sobre los que nos hemos puesto a pensar en este artículo. Entre la escolarización que cosifica al niño y la niña o el joven convirtiéndolo en alumno y quienes lo consideran como sujeto, con biografía, deseos, miedos y dudas, que se incorporan como parte del proceso educativo.

Para estos educadores pensar que la cultura visual, en cuanto acercamiento a la cultura, desde su dimensión social, por lo visual, no solo constituye un reto,

sino una llamada a recuperar el compromiso social del educador, su carácter de ‘trabajadores del conocimiento’. Educadores que no olvidan que cuando miramos (y producimos) las manifestaciones que forman parte de la cultura visual no estamos sólo mirando al mundo, sino a las personas y sus representaciones y las consecuencias que tienen sobre sus posicionalidades sociales, de género, clase, raza, sexo, etc. Pues no olvidamos, como señala Woodward, que las representaciones son:

Aquellas prácticas significativas y sistemas simbólicos a través de los cuales se generan significados y nos posicionan como sujetos. Las representaciones producen significados a través de los cuales podemos dar sentido a nuestra experiencia y de quien somos. La representación como proceso cultural establece identidades individuales y colectivas, y los sistemas simbólicos proporcionan posibles respuestas a quiénes somos y quién queremos ser. Los discursos y los sistemas de representación construyen lugares desde los cuales los individuos se pueden posicionar y desde los que pueden hablar (1997, p. 14).

Quienes nos interesamos por indagar de manera crítica en torno a las manifestaciones de la cultura visual, no sólo tratamos de afrontar las repercusiones de las representaciones visuales en la subjetividad de los chicos y las chicas y de nosotros mismos, sino que proponemos prácticas de resistencia en las que los individuos se autoricen y hagan pública sus voces mediante la apropiación de referencias teóricas y metodológicas procedentes de los Estudios de Cultura Visual.

Notas

1. Para realizar esta ordenación he tomado una serie de publicaciones que en sus presupuestos tratan de definir el campo de los estudios de cultura visual, bien porque se muestran como obras introductorias o porque aparecen encabezando recopilaciones que pretenden mostrar la multiplicidad rizómica de este campo de estudios. Entre las primeras he tomado los trabajos de Walker y Chaplin (2002), Rogoff, (1998), Mirzoeff (2003), Mitchell (2000, 2000a), Sturken y Cartwright (2001) y Rampley (2005a). Entre los segundos las de Mirzoeff (1998), Evans y Hall (1999), Heywood y Sandwell (1999), Rose (2001). Además he considerado algunos trabajos que de manera autónoma tratan de perfilar el campo de la cultura visual como los de Jay (1993), Jenks (1995), Burgin (1996) o de algunos conceptos como los que aparecen en Foster (1988) y Hall (1997). En lo referido a las definiciones desde la educación de las artes visuales he considerado los trabajos de Freedman (1994; 2000. 2005); Duncum (2001) y Efland (2004). Además de tener en cuenta mis trabajos anteriores sobre este tema (Hernández, 1997; 2000; 2002 y en prensa).

Referencias

- ALPERS, Svetlana. *El arte de describir. El arte holandés en el siglo XVII*. Madrid: Hermann Blume. 1987, (1983).
- ARMSTRONG, Carol. *Visual culture questionnaire*. October, 77, p. 26-28. 1996.
- APPADURAI, Arjun. Disjunctive and difference in the global cultural economy. *Public Culture*, 2 (2), Spring. 1990.
- BARNARD, Malcolm. *Art, Design and Visual Culture*. Londres: Macmillan. 1998.
- BAUDRILLARD, Jean. *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós, 1978.
- BAXANDALL, Michael. *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*. Barcelona: Gustavo Gili, 1978 (1972).
- BAXANDALL, Michael. *The Limewood sculptors of Renaissance Germany*. New Haven, London: Yale University press, 1981.
- BELLER, Jonatham. Cinema, Capital of the Twentieth Century. *Postmodern Culture*, 4 (3), May, 1994.
- BERGER, John. *Ways of seeing*. Londres: Penguin, 1972.
- BIRD, John. On newness, art and history. Reviewing Block 1979-1985. En L. Ress & F. Borzello, (Eds.) *The New Art History*. Londres: Camden Press, 1986.
- BRYSON, Norman, HOLLY, Michael, & MOXEY, Keith. (Eds) *Visual Culture. Images and interpretation*. Hanover: Wesleyan University Press, 1994.
- BURGIN, Victor. In: *Different spaces: place and memory in Visual Culture*. Berkeley & Los Angeles / Londres: University of California Press, 1996.
- BURKE, Peter. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2005 (2001).
- CARROLL, N. (Ed.) *Theories of art*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *La era de la información. El poder de la identidad*, Vol.2. Madrid: Alianza, 1998 (1997).
- CHERRY, Deborah. *Beyond the frame: feminism and visual culture, Britain 1850-1900*. London: Routledge, 2000.
- DAVIDOV, Judith Fryer. *Women's camera work: self/body/other in American visual culture*. Durham: Duke University Press, 1998.
- DAVIES, Stephen. *Definitions of art*. Ithaca, NY: Cornell University Press. 1991.
- DE CERTEAU, Michel. *The Practice of everyday life*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press, 1984.
- DEBORD, Guy. *La Sociedad del espectáculo*. Valencia : Pre-textos, 1999 (1967).
- DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Felix. (2000) *Rizoma. Introducción*. Valencia: Pre-textos (Primera edición en castellano en 1977 del original francés de 1976).
- DUNCUM, Paul. Visual Culture: Developments, definitions, and directions for Art Education. *Studies in Art Education*, 42 (2), p. 101-102. 2001.

- EFLAND, Arthur. *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículo*. Barcelona: Octaedro, 2004. (2002).
- EVANS, Jessica. & HALL, Stuart. (Eds.) *Visual Culture: the reader*. Londres: Sage, 1999.
- FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo y postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- FOSTER, Hal. Preface. En H. Foster (Ed.) *Vision and visuality*. (p. ix-xiv) New York: The New Press, 1988.
- FREEDMAN, Kerry. *La enseñanza de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2005. (2003)
- FREEDMAN, Kerry. Interpreting gender and visual culture in art classrooms. *Studies in Art Education*, 35 (3), 157-170. 1994.
- FREEDMAN, Kerry. Social perspectives on Art Education in the U.S: teaching Visual Culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41 (4), p. 314-329. 2000.
- FYFE, Gordon. y LAW, John. Introduction: on the invisibility of the visible. En F. Fyfe y J. Law (eds.) *Picturing Power: Visual Depiction and Social Relations*. (p.1-14). Londres: Routledge, 1988.
- GEERTZ, Clifford. Art as a cultural system. En *Local Knowledge*. (p. 108-109). New York: Basic Books, 1983.
- GERGEN, Kenneth. *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 1992 (1991).
- GIDDENS, Anthony. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza. 1999, (1990).
- GOODSON, Ivor. *Cambios en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 1999.
- HALL, Stuart. (Ed.) *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Milton Kynes: Open University, 1997.
- HAMBURGER, Jeffrey. *Nuns as artists: the visual culture of a medieval convent*. Berkeley: University of California Press, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *La época de la obra de arte*. Santiago: Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, 1977 (1958).
- HERNANDEZ, Fernando. *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- HERNANDEZ, Fernando. Los estudios de Cultura Visual: la construcción permanente de un campo no disciplinar. *Revista internacional de Arte y Diseño La Puerta*. Universidad de La Plata, Argentina. (En prensa).
- HERNANDEZ, Fernando. Repensar la educación de las Artes Visuales desde los Estudios de Cultura Visual. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, p. 52-55, 2002.
- HERNANDEZ, Fernando. Para repensar la educación de las Artes Visuales. *Papers de La Caixa*, mayo, p. 43-58. 1994.
- HEYWOOD, Ian & SANDWELL, Barry. Introduction. Explorations in the hermeneutics of vision. En I. Heywood and B. Sandwell (Eds.) *Interpreting Visual Culture*. Explorations in the hermeneutics of vision. Londres: Routledge, 1999.
- INNESS, Sherrie. (Ed.) *Kitchen culture in America: popular representations of food, gender, and race*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2001.

- JAMESON, Frederic. *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós, 1991, (1984).
- JAY, Martin. *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley: University of California Press, 1993.
- JENKS, Chris. *Visual Culture*. Londres: Routledge, 1995.
- JUDOVITZ, Dalia. *The culture of the body: genealogies of modernity*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001.
- LEFEBVRE, Henry. *La vida cotidiana en el mundo moderno* Madrid : Alianza. 1984, (1968).
- LEVIN, David Michael. (Ed.) *Modernity and the hegemony of vision*. Berkeley: University of California Press, 1993.
- LOWE, Donald.M. *History of bourgeois perception*. Chicago: Chicago University Press, 1982.
- MARLING, Karen Anne. *As seen on TV: The Visual Culture of everyday life in the 1950s*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Diaspora and visual culture: representing Africans and Jews*. London. Routledge, 2000.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós. 2003, (1999).
- MIRZOEFF, Nicholas. Introduction: What is Visual Culture? En: *An introduction to Visual Culture*. Londres: Routledge, 1999a.
- MIRZOEFF, Nicholas. What is visual culture? En N. Mirzoeff (Ed.) *Visual Culture Reader*. (p. 3-13) Londres: Routledge, 1998.
- MITCHELL, W.J.T. No existen medios visuales. En: J.L. Brea (Ed.) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal. p. 17-25, 2005.
- MITCHELL, W.J.T. Interdisciplinariedad y cultura visual. Jornadas *Más allá de la educación artística. Cultura visual, política de reconocimiento y educación*. Barcelona: Fundación La Caixa., 5 y 6 de noviembre. Traducción del texto Interdisciplinarity and Visual Culture. *Art Bulletin*, 4, (77) (Diciembre). 2000a, (1995).
- MITCHELL, W.J.T. ¿Qué es la cultura visual? Jornadas *Más allá de la educación artística. Cultura visual, política de reconocimiento y educación*. Barcelona: Fundación La Caixa., 5 y 6 de noviembre. Traducción del texto "What Is Visual Culture?" En Irving Lavin (Ed.) *Meaning in the Visual Arts: Essays in Honor of Erwin Panofsky's 100th Birthday*, (p. 207-217) Princeton: Institute for Advance Studies, 2000, (1995).
- MITCHELL, W.J.T. *Picture Theory*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1994.
- MORGAN, David. *Protestants & pictures: religion, visual culture and the age of American mass production*. New York: Oxford University Press, 1999.
- MORGAN, David. & PROMETHEY, Sally. (Eds.) *The visual culture of American religions*. Berkeley: University of California Press, 2001.

- MORLEY, David. EurAm, modernity, reason and alterity: postmodernism, the highest stage of cultural imperialism. En D. Morley y Luan-Hsing Chen (eds.) *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. Londres: Routledge, 1996.
- MOXEY, Keith. *The practice of theory. Poststructuralism, Cultural Politics and Art History*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1994.
- MOXEY, Keith. Estética de la cultura visual en el momento de la globalización. En: J.L. Brea (Ed.) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal. p. 27-37, 2005.
- NEAD, Linda. *Female nude. Art, Obscenity and Sexuality*. Londres. Routledge, 1992.
- October (1996) Questionnaire on Visual Culture. *October*, 77. Summer, 1996, p. 25-70.
- OSBORNE, Peter. *Travelling light: photography, travel and visual culture*. Manchester; New York: Manchester University Press, 2000.
- PIERANTONI, Ruggero. *El ojo y la idea. Fisiología e historia de la visión*. Barcelona: Paidós, 1984.
- POINTON, Marcia. *Strategies for showing: women, possession, and representation in English visual culture, 1665-1800*. Oxford; New York: Oxford University Press, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas. (Ed) *The formation of school subjects: The struggle for creating an American Institution*. London: Falmer, 1987.
- RAMPLEY, Matthew. La amenaza fantasma: ¿La Cultura visual como fin de la Historia del arte? En J.L. Brea (Ed.) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal, 2005b, p. 39-57.
- RAMPLEY, Matthew. (Ed.) *Exploring Visual Culture*. Definitions, concepts, contexts. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005a.
- REYERO, Carlos. *Apariencia e identidad masculina. De la Ilustración al decadentismo*. Madrid: Cátedra, 1996.
- ROGOFF, Irit. Studying visual culture. En: N. Mirzoeff (Ed.) *The Visual Culture Reader*. Londres: Routledge, 1998.
- ROSE, Gillian. *Visual Methodologies*. Londres: Sage, 2001.
- SILVER, Larry. Reseña del libro de Robert S. Nelson, (Ed) *Visuality Before and Beyond the Renaissance*. En *CAA Reviews*. <http://www.caareviews.org/reviews/nelson.html>, 2000.
- STAFFORD, Barbara Maria *Good Looking: Essays on the virtue of images*. Londres: MIT Press, 1996.
- VIRILO, Paul. *La máquina de la visión*. Madrid: Cátedra, 1998.
- WALKER, John y CHAPLIN, Sara. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2002, (1997).
- WARD, Janet. *Weimar surfaces: urban visual culture in 1920s Germany*. Berkeley: University of California Press, 2001.
- WILSON, Brent. Of Diagrams and rhizomes: visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44 (3), 2003, p. 214-229.

WILLIAMS, Raymond. *Culture*. Londres: Fontana, 1981.

WOOD, Gillen. *The shock of the real: romanticism and visual culture, 1760-1860*. New York: Palgrave, 2001.

WOODWARD, Kath. (Ed.) *Identity and difference*. London, Sage, 1997.

YALOM, Marilyn. *Historia del pecho*. Barcelona: Tusquets, 1997.

ZELIZER, Barbie. (Ed.) *Visual culture and the Holocaust*. New Brunswick, N.J: Rutgers University Press, 2001.

Fernando Hernández é professor de Educação das Artes Visuais e da Cultura Visual na Universidade de Barcelona, Espanha.

Endereço para correspondência:

fdohernandez@ub.edu



ESTETIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA E SENSIBILIZAÇÃO MORAL

Nadja Hermann

RESUMO – *Estetização do mundo da vida e sensibilização moral.* O artigo se situa no âmbito de uma justificação ética da educação. Discute a atualidade da estética, especialmente da estetização do mundo da vida para a ética, diante da perda de força persuasiva das explicações metafísicas. Apresenta os recentes modos de aproximação entre ética e estética e problematiza as possibilidades da experiência estética atuar sobre a sensibilidade moral.

Palavras-chave: *ética, estética, sensibilidade moral.*

ABSTRACT – *The aesthetization of the world of life and moral sensibility.* This article is situated in the scope of an ethical justification for education. It discusses the aesthetics of today, particularly the aesthetization of the world of life for ethics, in face of the loss of the persuasive power of metaphysical explanations. It presents recent forms of approximation between ethics and aesthetics and problematizes the possibilities of aesthetic experience acting on moral sensibility.

Keywords: *ethics, aesthetics, moral sensibility.*

“Por meio da Arte¹ e somente por ela podemos conseguir a nossa perfeição. (...) (Ela) nos preserva dos perigos sórdidos da vida real. (...) Todas as artes são imorais (...) A finalidade da arte consiste simplesmente em criar estados de alma”. Com esses termos, Oscar Wilde (1985, p. 1142), um esteta típico, defende os valores da arte e da literatura sobre a vida e a ética. O esteticismo pensa o instante, naquilo que tem de singular e interessante, desprezando o banal, o trivial. O desvinculamento do estético de qualquer finalidade e o descrédito quanto a uma possível vocação pedagógica e moral da arte têm como pressuposta a autonomia da criação artística, sem nenhuma finalidade exceto ela mesma, pois a arte ganha em liberdade na medida em que ignora o bem e o mal. Um movimento dessa natureza exacerba a autonomia estética e faz parte de um complexo de influências produtor dos novos discursos sobre estética, que falam em aparência, simulação, virtualidade, beleza e do discurso crítico-cultural, que se refere à perda de sentido.

Observada sob essa perspectiva, a recepção da estética na área das ciências humanas já poderia responder negativamente a relação entre os termos que dão título a este artigo – estetização do mundo da vida e sensibilização moral. Mas a amplitude que o movimento estético adquire no século XX permite reconhecer que o mesmo produz um impacto considerável, não só no cotidiano como também no âmbito teórico, produzindo vasto espectro de modos de relação entre ética e estética. Tais relações oscilam no desenvolvimento histórico e tornam-se ambíguas, negativas, opostas ou complementares, até chegar aos processos de estetização da ética, subvertendo a relação estabelecida pela metafísica, pela qual a estética não poderia justificar o bem viver. Muitas das reflexões contemporâneas sobre a ética situam-se nesse espaço de interpenetração, como a “estética da existência” de Michel Foucault e a “autocriação do eu” de Richard Rorty. O agir moral vê-se, assim, colocado numa nova perspectiva, própria de um mundo estetizado, em que a justificação exclusivamente racional perde sua força persuasiva. Os conceitos de aperfeiçoamento moral e individualidade passam a ter um significado estético, pois “a autonomia moral individual é uma autonomia moral estética” (Früchtel, p. 161). Aqui se revela a influência da estética da existência de Nietzsche, em que a própria obra da vida deve ter a arte como modelo.

Este texto pretende discutir as implicações da estética, especialmente da estetização do mundo da vida, para a ética em educação. A ruptura da unidade da razão e a decorrente emergência da pluralidade de orientações valorativas, dos diferentes estilos de vida e da subjetividade descentrada, bem como a perda de força persuasiva das explicações metafísicas, tornam possível pensar as tensões que a estética produz e as possibilidades dela atuar sobre a sensibilidade moral.

De modo geral pode-se dizer, com Früchtel (idem, p. 15), que as relações entre ética e estética situam-se num contexto “pós-metafísico”, num ambiente

de reabilitação da estética, seguindo uma linha de crítica da filosofia sobre si mesma. Essa linha conduz de Kierkegaard até Nietzsche, passando por Heidegger e pelos primeiros filósofos da Teoria Crítica, que tem em comum um pensar pós-metafísico – como se entende depois de Hegel –, ou seja, um pensamento que abandona a idéia de sistema, de mediação e de identidade entre filosofia teórica e prática e unidade no “saber absoluto”. A estética sempre se interpôs contra o rígido racionalismo, e isso já nos é conhecido desde o século XVIII, quando Schiller, em *Cartas sobre a educação estética da humanidade* (1795), tenta uma integração entre ética e estética, afirmando que o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte do equilíbrio entre o racional e o sensível. A emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e que qualquer fundamentação teórica da moral.

A inevitabilidade da categoria estética torna-se, então, objeto de análises filosóficas, como um modo do pensamento que responde às inquietações de nosso tempo. Welsch², ao tematizar essa questão, posiciona-se favoravelmente ao reconhecimento da atualidade da estética, sem deixar contudo de apontar a necessidade de um distanciamento crítico:

A estetização não deve ser nem aceita nem rejeitada globalmente. Ambas as proposições seriam igualmente de pouco valor e falsas. Eu procurei denominar, com a estetização epistemológica, uma razão principal que torna compreensível a moderna inevitabilidade dos processos de estetização. Quando nós olhamos esta estetização profunda, nós percebemos uma forma de estetização que justamente parece irrefutável. Seu não-fundamentalismo forma modernamente a nossa 'base'. Quando nós, por outro lado, olhamos a estetização superficial, há múltiplos motivos para crítica. A justificação de 'princípio' dos processos de estetização não significa, de modo algum, que todas as formas de estetização seriam aprovadas (Welsch, 1993, p. 47).

Contrário à posição de Welsch, Bohrer (1998, p. 48) reage fortemente contra aquilo que considera um “equívoco”, ou seja, em vez de atualidade, existe uma falsa atualidade do estético. Ele defende a autonomia da estética contra a tendência ao nivelamento e reconhece seu “limite”, através da separação entre a arte e a realidade. Considera um “terror” quando há nivelamento entre tais âmbitos, pois isso conduz a uma minimização que confunde tanto arte como realidade: a arte torna-se tediosa, pois se ajusta às condições habituais da civilização e perde a capacidade de gerar tensão e diferença. Segundo o filósofo, nada há em comum entre ética e estética, uma vez que aspectos como a estética do horror e o caráter enigmático da arte, pelo que trazem de conexão com forças da vida e liberação dos limites convencionais, acentuam a impossibilidade de relacionar aspectos estéticos com questões éticas. Früchtel denomina a posição de Bohrer como “purismo da soberania estética” (Früchtel, 1996, p. 40), pois enquanto as

esferas culturais – filosofia, ciência, moral e direito – não exercem influência sobre a arte, esta, ao contrário, pode influenciar subversivamente os outros campos. Uma tal posição resulta numa determinação complicada, pois defende uma estética antiética, mas não uma ética antiestética.

O debate sobre a relação entre ética e estética ganha significação no discurso contemporâneo, a ponto de nos perguntarmos se o horror, a crueldade e o sofrimento liberados pela experiência estética não teriam influência no nosso julgamento moral? Ou, ainda, se o caráter enigmático da arte não nos ajudaria a vencer os limites de uma vida racionalizada que banuiu as forças vitais? Será que vivemos em mundos separados em que o sensível e o racional estão em pólos opostos? No campo da educação, o reconhecimento da “atualidade da estética”, conforme propõe Welsch, é produtivo para compreender como ela se articula com a justificação ética, justamente porque a inevitabilidade da estetização no mundo contemporâneo atua em nossa autocompreensão moral.

De forma a prosseguirmos na argumentação, faz-se necessário um esclarecimento conceitual sobre estética, que é apresentado por um cuidadoso estudo de Ehrenspeck (1996, p. 208), no qual indica os motivos de sua forte penetração na vida contemporânea. A autora aponta, pelo menos, três motivos que configuram o campo semântico da estética: 1) A conjectura do estético é uma consequência da desilusão a respeito do suposto ou real “projeto da modernidade”³³; 2) a crítica da razão resulta numa revisão do conceito de conhecimento e numa reabilitação do sensível. O não conceitual resgatou um intenso interesse pela estética e, ao mesmo tempo, trouxe junto uma “desdiferenciação” (*Entedifferenzierung*) entre estética e *aisthesis*; 3) há uma procura pela esfera pré-científica da experiência, que minimiza o aspecto racional, deixando emergir a diferença e a pluralidade.

A estética é, então, interpretada no âmbito de uma crescente “desdiferenciação” (*Entdifferenzierung*) dos termos – *aisthesis* e estética – na perspectiva de um novo conceito de razão, que incorpora o sensível. O termo estética deriva do grego *aisthesis*, *aisthethon* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial. Sobre tudo no campo das ciências humanas, a referência à estética está mais vinculada a *aisthesis* do que ao conceito clássico de estética, entendido por Alexander Baumgarten (1714-1762) como “ciência do conhecimento sensível ou gnoseologia inferior” (Bayer, 1965, p. 184). Essa definição aparece em 1750, na obra *Aesthetica*, e marca seu surgimento como uma disciplina filosófica, ao lado da lógica, da metafísica e da ética – preocupada inicialmente com a definição de beleza, de caráter intelectualista.

Assim, o contexto semântico que se utiliza para o termo estética no discurso contemporâneo estaria voltado mais ao sensível que a teoria da arte e se torna objeto de consideração em todas as esferas da vida prática.

Estetização do mundo da vida

Na medida em que se estabelece a desdiferenciação e que a estética expressa de modo amplo o sensível, sua presença no cotidiano associa-se à existência da pluralidade de estilos de vida, típicos das sociedades contemporâneas, onde se misturam ser e aparência, vida e arte, realidade e ficção, realidade e simulação. Verifica-se desse modo uma provocativa rasura nos limites entre arte e não-arte, que aparece nos *ready-made* de Duchamp e nas instalações pós-modernas, rompendo com todas as expectativas habituais num incansável movimento de inovação. Isso produz uma “estetização do mundo da vida” (Bubner, 1989, p. 143ss) que, de acordo com a análise de Bubner, dá-se no âmbito de uma imposição do cotidiano, associada a momentos e procedimentos próprios da estética, de situações de teatro de rua, até do domínio do *design*, da exposição eufórica até a estilização da própria biografia. Nesse contexto “a realidade insere sua dignidade ontológica em favor da aparência geral” (idem, p. 150). Há um emprego inflacionado da encenação, na medida em que tudo passa a ser encenado: textos, sexualidade, corpo, formas de vida, política, carreira profissional. Pode-se dizer de um modo amplo que a estetização do mundo da vida acentua a volatilidade, a indeterminação, a imaginação e a diferença.

Bubner observa que a interpenetração das fronteiras entre arte e cotidiano, entre o prosaico e o sublime provoca uma clara inquietação e a consideração da arte como refúgio, através da crescente difusão em todos os âmbitos da vida, torna-se ameaçadora. Seu ponto de partida para análise da estetização do mundo da vida é a determinação do sentido da estética, conforme a tradição da *Crítica do juízo*, de Kant, como *finalidade sem fim*. Segundo a concepção kantiana, o estado da mente despertado pelo objeto estético é uma *satisfação desinteressada*, uma finalidade sem fim, em que nenhum fim extrínseco pode condicioná-lo. Na reformulação que realiza, afirma Bubner: “Eu falo das experiências estéticas que existem por detrás do complexo das funções cotidianas, nas quais se encontra uma disfunção ao abrir este campo invulgar e inesperado” (ibidem, 151).

A arte, assim como a festa e o jogo, pelo que possuem de afinidade com o artístico, constituem um momento de liberdade do mundo moderno das funções que são desempenhadas socialmente. A experiência estética cria um estado singular, em que algo pode relacionar-se consigo mesmo, produzir um sentido, que quebra a lógica habitual. Assim, a experiência estética produz uma oposição ao mundo cotidiano. Para Bubner, contudo, a estetização do mundo da vida expõe uma tentativa paradoxal, o cotidiano faz uma “permanente festa”, porque a experiência estética toma de empréstimo uma concordância com o mundo que cresce em novos projetos: “O paradoxo da estetização do mundo da vida é muito mais a *lógica da impossibilidade*, a oposição exerce uma superação, sem preservar o lado oposto” (ibidem, p. 152).

A ficção auxilia a enfrentar as funções do cotidiano e assim a experiência estética torna-se um *caso particular* da experiência habitual. Para que tenhamos aqueles “raros momentos” (ibidem, 153) de surpresa e inesperado, que funcionam como descarga para o cotidiano e pelos quais produzimos novos sentidos, precisamos do contraponto da experiência habitual. A arte só pode funcionar como libertação das funções do cotidiano se permanecer a diferença entre arte e vida. Caso vivêssemos apenas da descarga estética sem o confronto da experiência habitual, a própria identidade do sujeito se dissolveria na ficção.

Bubner aponta a estetização da realidade com seu caráter paradoxal como um sintoma da crise do iluminismo, em que o excesso de informações e de verdade racional impossibilita a própria orientação racional. A estética se candidata para dar conta daqueles elementos que não cabem mais no conceito, nos processos de racionalização e que podem trazer o não trivial. Daí a criação, por Bubner, da expressão “fome de experiência” (ibidem, p. 7) (*Erfahrungshunger*), que caracteriza a busca intranquã pelo sensível, que não encontra refúgio em nenhuma teoria, num movimento interminável entre o sensível e o conceito.

Aproximações entre ética e estética

A estetização do mundo da vida e os paradoxos que se impõem no cotidiano produzem efeitos não só sobre o agir moral (âmbito prático), mas também sobre a justificação ética (âmbito teórico). A estética aparece associada à possibilidade de reter particularidades que são irredutíveis ao pensamento racional, oferecendo refúgio à pluralidade, à diferença, ao estranho e ao inovador, influenciando na criação de novos modos de vida e de novas orientações para o agir. Tal situação provoca o aparecimento de éticas estetizadas, ou seja, daquelas éticas que problematizam o agir moral a partir de considerações estéticas, as quais exercem determinação sobre as escolhas de nossas vidas. A emergência dessas éticas ocorre justamente quando as éticas tradicionais – fundamentadas na razão – entram em declínio, inaugurando vários modos de relação entre ética e estética.

Para uma compreensão dos tipos de relação entre ética e estética, merece destaque a tentativa de Grabes (1996) em proceder uma análise de diferentes “estratégias de aproximação” entre esses campos. É preciso, contudo, destacar que uma caracterização dessa natureza, para não incorrer em reducionismos, serve apenas para situar o amplo quadro filosófico que recebe influência da estética.

A primeira estratégia de aproximação se realiza através da re-definição dos termos ética e estética. Para considerar a origem do termo estética, reativa-se a definição pré-moderna, ou seja, anterior a proposição de Baumgarten. Na obra

Aesthetica (1750), o filósofo definiu estética como a ciência da beleza e da arte. Embora essa interpretação tenha sido predominante, a definição de estética agora retoma o sentido original grego de *aisthesis*, que significa senso de percepção em geral. Uma redefinição dessa ordem teria a vantagem de se ajustar aos tempos de embelezamento, hedonismo e valorização do sensível, predominantes no mundo contemporâneo. Para o termo ética também se estabelece uma re-ativação (Grabes, 1996, p. 14) de outro conceito pré-moderno, conforme a proposição de Aristóteles em *Ética a Nicômaco*. O conceito de ética aqui se relaciona com a deliberação prudente, uma habilidade particular da razão prática que guia as ações humanas – a *phronesis*, a excelência da sabedoria prática. A sabedoria prática, diz Aristóteles, “versa sobre as coisas humanas, e coisas que podem ser objeto de deliberação; pois dizemos que essa é acima de tudo a obra do homem dotado de sabedoria prática: deliberar bem” (1973, p. 346). Esta habilidade consiste na aplicação de um princípio geral a cada caso particular, que depende de um acurado processo de observação, denominado por Aristóteles de *aisthesis*. Na interpretação de Nussbaum, a deliberação ou o juízo moral radica naquilo que Aristóteles chama *aisthesis* (percepção). A deliberação não é determinada pelo raciocínio ou pura atividade cognoscitiva, mas relacionada com a captação dos casos particulares, e “quem decide é a percepção” (p. 278). Isso porque os princípios “não captam os finos detalhes do particular concreto, objeto da escolha ética. Isto se aprende em relação à própria situação. (...) As regras gerais são aqui criticadas por sua falta de concretude e flexibilidade. A ‘percepção’ pode levar em conta os matizes, adaptando seus juízos ao que encontra diante de si” (Nussbaum, 1995, p. 385). De tal modo de compreender, Grabes radicaliza, afirmando que “se *phronesis* é *aisthesis*, e estética é *aisthesis*, então a estética torna-se o fundamento da ética, e ética e estética tornam-se quase indistinguíveis” (1996, p. 15). Mas Grabes mesmo adverte que é contra essa aproximação fechada entre os termos pré-modernos de ética e estética que Bohrer reage violentamente.

Neste tipo de aproximação, segundo a classificação de Grabes, pode-se incluir as seguintes tendências: a) a influência nietzschiana, que propõe uma forma de vida na qual se estabelece a harmonia entre o princípio dionísaco e apolíneo; b) a ética de MacIntyre, que propõe a unidade de uma narrativa incorporada na vida singular e c) a “estética da existência” de Foucault, centrada na criação de si mesmo, na perspectiva de tornar a vida uma obra de arte, colocando sob suspeição a validade de normas éticas universais.

Um segundo tipo de aproximação se dá através da complementação entre esses dois termos, que retoma a harmonia entre ética e estética, conforme o pensamento do Baumgarten. Grabes indica Marquard como um de seus representantes (idem, p.16) Segundo este filósofo, deve haver uma harmonia entre os diferentes domínios da razão prática. O aparecimento da estética na modernidade é resultado de um excesso de pensamento ético, em função das exigências

iluministas de justificação racional. Essa *übertribunalisierung* (supertribunalização – numa referência ao tribunal da razão proposto por Kant) gerou a demanda de experimentar novas possibilidades sem justificação, o que só pode ser encontrado pela estética.

Bubner também adere a essa função compensatória⁴ e justifica a reversão da estética como uma consequência do iluminismo, que falhou na mediação entre o universal e o particular, entre validade intersubjetiva e experiência subjetiva. O sujeito moderno recai na estética porque as exigências das diferentes formas de vida que se manifestam local e regionalmente não se entrelaçam globalmente e a própria vida torna-se estranha. A estética surge como uma forma de compensação. A expressão “fome de experiência” (*Erfahrungshunger*), referida anteriormente, expressa que o inesperado penetra nossa vida. Uma experiência é estética quando o conceito de natureza racional não satisfaz, mas também não há sossego para a sensibilidade.

Uma terceira estratégia de aproximação entre ética e estética se dá via subordinação (Grabes, 1996, p. 17). Grabes situa Richard Rorty nesse âmbito, que coloca a sensibilidade estética à serviço do melhoramento moral. O eu é construído numa rede complexa de redescrições, de metáforas inventivas, que fogem às descrições herdadas de si mesmo e se efetivam com o auxílio da sensibilidade estética promovida pela obra literária. A autocriação do eu se dá pela possibilidade de empregar novos vocabulários de reflexão moral, que caracterizam nossas ações, nós mesmos e os outros. A descrição detalhada de quem somos e daqueles que desconhecemos é uma tarefa não de fundamentação teórica, mas dos romances, etnografias, dramas e outros textos literários, que nos oferecem muitos exemplos no âmbito da moral. Com essas narrativas ampliamos nossa sensibilidade e compreensão com o sofrimento humano. Disso decorre a importância que Rorty confere ao artista, em especial aos poetas e romancistas, pois eles criam novas metáforas e novas linguagens sobre o sujeito e o mundo – que ampliam o espectro de decisões éticas.

A quarta estratégia de aproximação entre ética e estética, segundo Grabes, dá-se por analogia e é a menos radical de todas as formas de aproximação, justamente porque abandona a idéia de tratar os dois campos de modo essencialmente autônomo. Segundo Grabes: “Com alguma legitimidade pode-se chamar a isto de estratégia kantiana, embora a autonomia da estética esteja bem estabelecida na *Crítica do juízo*, a estética está ligada com a ética através da idéia de liberdade” (Idem, p. 17). Welsch é o representante desse modo de relação, mas tem deixado bastante claro que sua ligação analógica com Kant é somente formal. Ele radicaliza a interpretação sobre a relação entre ética e estética, indicando a impossibilidade de demarcar fronteiras entre esses campos. O que se estabelece é um entrelaçamento entre ambos que não é periférico, mas central, pois um juízo moral não se realiza sem elementos estéticos, assim como um julgamento estético contém elementos de razão prática⁵.

Uma quinta estratégia de aproximação se realiza através da comunicação. Esta posição preserva a autonomia entre ética e estética, porque acompanha a separação das esferas de valor – arte, ciência e moral – diferenciadas na modernidade. Entretanto, a possibilidade de mediação entre ambas é articulada por um processo de comunicação entre teoria e cotidiano do mundo da vida, como propõe Habermas com a *Teoria do agir comunicativo*.

A racionalidade comunicativa reconhece a interdependência das várias formas de argumentação, que inclui a verdade do mundo objetivo, o moralmente prático e o esteticamente expressivo. Desse modo, pode satisfazer as demandas estéticas e renovar nossas interpretações cognitivas e normativas. Embora Habermas seja um reconhecido defensor da razão, ele não exclui que a participação de uma racionalidade estético-expressiva possa influenciar nossa prática cotidiana e tampouco reduz o prazer estético a puro e simples divertimento. Diz Habermas: “A experiência estética não renova apenas as interpretações das necessidades, à luz das quais percebemos o mundo; interfere, ao mesmo tempo, também nas explicações cognitivas e expectativas normativas, modificando a maneira como todos esses momentos *remetem* uns aos outros” (1992, p. 119). Assim, Habermas sustenta que a experiência estética (arte) não está dissociada das expectativas normativas (ética) e das interpretações cognitivas (ciência), que esses campos se interpenetram e têm pretensões de validade próprias.

Esta breve descrição das estratégias de aproximação revela, por um lado, a forte tendência contemporânea à estetização da ética, como uma forma de problematização da ética não mais em termos de uma práxis racionalizada. Por outro lado, revela que os modos de aproximação entre ética e estética não são unívocos, trazendo um conjunto categorial explicativo que amplia o debate sobre a justificação da ética.

Experiência estética e sensibilização moral

Desde a segunda metade do século passado, a referência à “atualidade do estético” e os temas daí decorrentes, como sensibilidade e experiência estética, oferecem novas possibilidades interpretativas para a discussão filosófica na educação, como a transgressão entre ciência e arte, pedagogia estética, multiculturalismo, etc. Associa-se a isto o ceticismo que passa a imperar no campo das ciências humanas diante do domínio da “razão instrumental” e da finalidade emancipadora da filosofia da história, que traz crescentes desconfianças sobre os “fundamentos” estáveis da ação pedagógica. É nesse contexto que a teoria e a filosofia da educação começam a reagir, como, por exemplo, na problematização de Dieter Lenzen (1990), que questiona se a educação pode passar de uma estruturação científica para uma estruturação estética.

A pergunta que aqui interessa são pelas possíveis conseqüências produzidas na educação diante da estetização do mundo da vida. Num mundo reconhecidamente estetizado, a experiência estética pode produzir sensibilização moral?

De início adverte-se não ser fácil assegurar a relação direta entre o caminho da estética e a sensibilização moral, mas também é pouco provável que ética e estética possam ser totalmente independentes uma da outra. É ainda muito pouco provável que possamos evitar questões éticas quando percebemos esteticamente. Justamente porque a experiência estética produz uma oposição ao mundo cotidiano, seu êxito estaria na possibilidade de vivenciar o singular como contraponto à trivialização da vida e da rigidez de princípios éticos abstratos que, totalmente desencarnados, distanciam-se sempre mais do mundo da vida. Assim, a experiência estética dirige nossa atenção para o inesperado, àquilo que é diferente de nós e traz também a promessa de uma reconciliação não forçada do particular com o universal, abrindo um espaço de experiência que não pode ser dado pela justificação racional.

É preciso também lembrar do alerta de Bubner, ao analisar o paradoxo da estetização da vida, de que o desaparecimento das fronteiras entre vida e arte tornam impossível a própria mudança. O risco de um estetismo exagerado, que elimina a diferença entre arte e vida pode realmente conduzir a um caráter individualista da ética. Kierkegaard já havia alertado que o estetismo termina no tédio e no desespero.

Penso que uma apurada consciência hermenêutica, em relação aos princípios éticos que não se retiraram de nossa consciência histórica – o respeito ao outro, a igualdade, a solidariedade, a justiça – pode fazer o contraponto crítico a uma estetização exagerada e apontar a impossibilidade para a educação em absolutizar a diferença, que resulta do jogo interminável da multiplicidade. A possibilidade consiste justamente em que as vivências da experiência estética tragam novas interpretações para os princípios éticos e para as diversas maneiras de se dizer o bem, ampliados agora pela vivência do estranho e do inesperado. O momento estético traz a particularidade que fustiga a rigidez da aplicação de princípios, em favor da contextualização das condições contingentes da vida humana. A educação vale-se, então, da particularidade e da pluralidade, desencadeados pelo inesperado da experiência estética, como elementos para aprendizagem e modos de lidar com a moralidade num mundo pós-metafísico. A experiência estética é uma chance para o homem perceber, num mundo contingente, que a relação com o outro é uma experiência do limite da compreensão, daquilo que é indizível, inaudito⁶.

Assim, na perspectiva da ética, “a estética realiza uma irrenunciável contribuição, porque ela indica uma possibilidade de vida do homem, que lhe abre uma peculiar presença da própria existência” (Seel, 2000, p. 41). A experiência estética promove aquelas formas de vida que tanto atendem interesses próprios como também aquelas que devem ser protegidas pela lei moral. De nada adiantaria a

convicção racional do respeito ao outro – princípio ético justificado racionalmente – se não tivéssemos sensibilidade para perceber o outro em sua singularidade.

A tensão sempre crescente entre a autocriação de si – que implica em recriar novas leis e significados – e as regras morais herdadas requer uma abertura para o outro que rompe o caráter individualista da ética da autocriação. A tensão não pode ser resolvida no sentido de acentuar o individualismo e ignorar a experiência da injustiça, da alteridade. Esta tensão entre ética e estética pressupõe que uma não pode ser reduzida à outra nem deve ser construído um abismo intransponível entre elas. Afinal, a experiência estética que conduz à singularidade, pressupõe a existência do outro e da alteridade como relação complementar. Nem o singular é compreendido sem o outro, nem o outro pode ser concebido sem o singular, pois ambos remetem-se reciprocamente. Na medida em que a experiência estética tem condições privilegiadas para trazer a diferença, o singular e o estranho, ela abre possibilidades para um julgamento moral mais afinado com a historicidade e a contingência.

A ética na educação exige assim uma reconstrução reflexiva, um “processo reflexivo de mediação entre objetividade e subjetividade” (Zirfas, 1999, p. 37), que permita ponderar os elementos teóricos, práticos e estéticos do juízo moral.

Notas

1. Este artigo foi apresentado no GT Filosofia da Educação, por ocasião da 28ª Reunião Anual da ANPED.
2. Welsch apresenta sua resposta à questão “Das ästhetische – eine Schlüsselkategorie unserer Zeit? (A estética – uma categoria chave do nosso tempo?) no Congresso – “A atualidade do estético”, realizado em Hannover, em setembro de 1992. Nessa ocasião, nomes reconhecidos na área da filosofia estética apresentaram suas interpretações sobre o tema-título do congresso, o que resultou na publicação WELSCH, Wolfgang. *Die Aktualität des Ästhetischen*, 1993. Welsch distingue entre estetização superficial – aquelas relativas ao embelezamento, animação e o estímulo ao prazer, ao gozo e a diversão sem conseqüências – da estetização em profundidade que penetra a realidade da nossa vida, porque a realidade passa a ser concebida sem nenhum fundamento e sujeita à mutabilidade e à virtualidade (*Op. cit.*, p. 23 ss).
3. A modernidade é uma “consciência de época”, constituída através de um amplo movimento histórico, enraizado no humanismo renascentista e tem no iluminismo sua formulação central. Trata-se de uma crença na possibilidade razão de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar o mito e as forças mágicas e emancipar o homem. Quando a energia religiosa, que até então justificava o agir humano, se esvanece, abre-se o espaço para uma reflexão secularizada, uma ordem fundada na razão. O século XVIII foi particularmente rico em reformas sociais e utopias, inspiradas na crença da razão, trazendo muitos sonhos e uma forte expectativa de progresso.

Segundo Habermas: “O projeto da modernidade, formulado no século XVIII pelos filósofos do Iluminismo, consiste em desenvolver imperturbavelmente, em suas respectivas especificidades, as ciências objetivantes, os fundamentos universalizantes da moral e do direito, e a arte autônoma, mas ao mesmo tempo consiste também em liberar os potenciais cognitivos assim acumulados de suas elevadas formas esotéricas, aproveitando-os para a prática, ou seja, para uma configuração racional das relações de vida. Iluministas do quilate de Condorcet ainda alimentavam exaltadas esperanças de que as artes e as ciências não fomentariam apenas o controle das forças naturais, mas também a interpretação de si mesmo e do mundo, o progresso moral, a justiça das instituições sociais e mesmo a felicidade dos homens” (HABERMAS, Jürgen. *Modernidade: um projeto inacabado*, p. 110). Esse otimismo não se manteve no século XX, porque a razão mostrou sua face opressiva. No desdobramento do movimento iluminista, diferentes projetos filosóficos, culturais e artísticos se debateram entre racionalização e contra-racionalização. Esse movimento já se reconhece em Baudelaire que, em meados do século XIX, renova a oposição da estética contra a moral e a ciência, e em Nietzsche que, no século XIX, propaga a substituição do cientista pelo artista, uma vez que a arte é a expressão mais adequada à vida. O século XX, com a proclamação das vanguardas estéticas, será o momento da afirmação dos valores revolucionários da emancipação individual e o pensamento filosófico, através da crítica de Adorno, Horkheimer, Heidegger, Foucault, entre outros, denuncia os aspectos restritivos da razão. Num tal contexto, a oposição entre o racional e o sensível é profundamente questionada.

4. Conforme análise de FRÜTCHEL, Josef. *Ästhetische Erfahrung und moralisches Urteil*, p. 36.
5. WELSCH, W., no capítulo II *Diskursarten – trennscharf geschieden?*, do livro *Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*, p. 461ss.
6. Conforme a análise de SCHULZ, Wolfgang. *Ästhetische Bildung*, p. 107.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim, da versão inglesa de W. D. Rosá. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BAYER, Raymond. *Historia de la estetica*. Trad. Jasmin Reuter. Fondo de Cultura Económica: México, 1965.
- BOHRER, Karl Heinz. *Die Grenzen des Ästhetischen*. München: Hanser, 1998.
- BUBNER, Rüdiger. *Ästhetische Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.
- EHRENSPECK, Yvonne. Aisthesis und Ästhetik: Überlegungen zur einer problematischen Entdifferenzierung. In: MOLLENHAUER, Klaus; WULF, Christoph. *Aisthesis/Ästhetik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, p. 201-230.
- FRÜCHTL, Josef. *Ästhetische Erfahrung und moralisches Urteil*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

- GRABES, Herbert. Ethics, aesthetics, and alterity. In: HOFFMANN, Gerhard; HORNUNG, Alfred. *Ethics and aesthetics: the moral turn of postmodernism*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 1996, p. 13-28.
- HABERMAS, Jürgen. Modernidade — um projeto inacabado. In: ARANTES, Otilia; ARANTES, Paulo. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- LENZEN, Dieter. Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungsästhetik? In: LENZEN, Dieter. *Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990, p.171-186.
- NUSSBAUM, Martha. La fragilidad del bien: fortuna e ética en la tragedia y la filosofía griega. Trad. Antonio Ballesteros. Madrid: Visor, 1995.
- SCHULZ, Wolfgang. *Ästhetische Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz, 1997.
- SEEL, Martin. *Ästhetik des Erscheinens*. München: Carl Hanser, 2000.
- WELSCH, Wolfgang. Ästhet/hik: Ethik Implikationen und Konsequenzen der Ästhetik. In: WELSCH, Wolfgang. Das Ästhetische – Eine Schlüsselkategorie unserer Zeit? In: WELSCH, Wolfgang (Hrsg.). *Die Aktualität des Ästhetischen*. München: Fink, 1993, p. 13-47.
- WELSCH, Wolfgang. *Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.
- WILDE, Oscar. O crítico como artista In: WILDE, Oscar. *Obras completas*. Organização, tradução e notas de Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.
- ZIRFAS, Jörg. *Die Lehre der Ethik: Zur moralischen Begründung Pädagogischen Denken und Handelns*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999.

Nadja Hermann é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Endereço para correspondência:
 nadjahp@portoweb.com.br



30(2):49 - 69
jul/dez 2005

A ESTÉTICA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Maria Helena Wagner Rossi

RESUMO – *A estética no ensino das artes visuais.* O artigo discute os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer o processo de desenvolvimento da compreensão estética visual de alunos, em função de uma exposição sistematizada a atividades de leitura e discussão estética durante as oito séries da Educação Fundamental, numa mesma turma, em estudo longitudinal. Compara a compreensão estética dos alunos do grupo experimental com a de alunos do grupo controle, apresentando trechos dos diálogos realizados frente às obras e às imagens. Defende a introdução da discussão estética em sala de aula, desde as séries iniciais, respeitando e valorizando as idéias e teorias intuitivas que os alunos trazem, criticando as abordagens de leitura de imagens vigentes, normalmente de cunho formalista.

Palavras-chave: *ensino de artes visuais, educação estética, compreensão estética.*

ABSTRACT – *Aesthetics in the teaching of visual arts.* This paper discusses the results of a study aimed at understanding the process of development of the visual aesthetics of pupils, following their systematic exposure to reading activities and aesthetic discussions in the 8 grades of basic education in the same class, in an longitudinal study. It compares the aesthetic understanding of the students in the experimental group with that of the students in the control group, presenting excerpts of the dialog that took place regarding the art works and images. The article defends the introduction of aesthetic discussions in the classroom, starting at the first grades, respecting and valuing the ideas and intuitive theories of students, criticising current image reading approaches, usually formalistic.

Keywords: *visual arts teaching, art education, aesthetic understanding.*

A leitura estética no ensino das artes visuais

Introduzir a leitura estética na sala de aula é uma preocupação dos arte/educadores brasileiros desde a década de 80, quando emergiu um novo paradigma no ensino da arte. Imagens de naturezas diversas passaram a ter espaço na sala de aula de artes. Muito material foi publicado, apontando rumos para o novo ensino de artes visuais: teses e dissertações defendem a presença da imagem na sala de aula; documentos oficiais propõem orientações aos professores; pesquisas buscam compreender os processos envolvidos na construção do conhecimento em artes¹. Nesse novo contexto, as relações entre o ensino e a pesquisa têm gerado resultados surpreendentes. No entanto, o que tem predominado no ensino da arte é a influência da estética modernista.

Dentre as características atribuídas ao enfoque modernista na apreciação estética em artes visuais, explicitadas por Efland, Freedman e Stuhr (2003), a limitação à descrição dos elementos formais da obra, durante a apreciação estética é a que mais aparece nos materiais de apoio disponíveis aos professores. Há uma tendência em enfatizar a leitura formal de obras e imagens, pressupondo que a percepção de linhas, formas, cores, textura, valor, equilíbrio, é a responsável pela compreensão estética. Essa tendência desconsidera os contextos (de produção e de leitura da obra) e demonstra a crença na objetividade embutida na obra de arte.

Parsons (1998b, p. 2) chama a atenção para a mudança “da crença na objetividade embutida na obra de arte” para a “crescente conscientização das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretações alternativas do mesmo trabalho”. O autor esclarece que, na concepção modernista, havia uma única forma correta de compreender uma obra de arte, qual seja, através da percepção das suas qualidades visuais.

A abordagem contemporânea em crítica estética desloca a ênfase da percepção para a interpretação. Se acreditarmos que a arte/educação é formada e modelada pelo mundo da arte, como diz Wilson (1989), a ênfase na leitura estética visual deve estar na experiência do aluno-leitor com o objeto de arte (ou a imagem) e em estratégias interpretativas. Parsons (1998a) alerta que não é mais relevante saber como as crianças percebem as qualidades estéticas, o estilo, as linhas ou como elas reagem às cores. Precisamos perguntar não como as crianças vêem as coisas, mas qual o significado que atribuem a elas. Quais são as capacidades interpretativas que elas têm e como elas compreendem arte. É pertinente, então, que se pense em como mudar de um enfoque modernista (formalista) para um enfoque interpretativo, que dê conta das exigências do ensino contemporâneo de artes.

Em Parsons e Blocker (1993) não havia, ainda, consenso sobre o currículo mais apropriado para a educação estética; tampouco existia um corpo de achados de pesquisa significativo para elucidar este assunto. Neste contexto, a

pesquisa “Compreensão estético-visual na educação fundamental”², com referências a pesquisas anteriores por nós realizadas³, contribui abordando a compreensão estética de alunos no contexto brasileiro. A pesquisa, um estudo longitudinal, acompanhou a mesma classe de alunos, que denominamos *grupo experimental*, da 1ª à 8ª série. A avaliação do desenvolvimento do grupo experimental foi realizada através da comparação com outras turmas com semelhanças etárias, cognitivas e socioculturais, constituindo o grupo controle. A comparação entre os grupos (experimental e controle) foi realizada uma vez por ano, enfocando as mesmas imagens e a mesma metodologia que a turma equivalente do grupo experimental vivenciou.

Durante as oito séries da Educação Fundamental foram realizadas 80 sessões de discussão estética frente a imagens⁴ e obras de arte⁵ com o grupo experimental; uma vez por ano, os alunos visitaram obras de arte originais em museus e galerias da cidade, tais como as instalações interativas virtuais *Trans-e: my body, my blood* e *In(s)na(k)ers*, ambas de Diana Domingues, a segunda edição da Bienal do Mercosul, a visita itinerante do acervo do MARGS (Museu de Arte do Rio Grande do Sul) apresentada no Museu Municipal de Caxias do Sul e algumas exposições individuais e coletivas de artistas locais e do Estado. Em sala de aula foram usadas reproduções em *eslaidés*. A cada sessão foram apresentadas no mínimo duas imagens, para que os alunos pudessem compará-las.

Foram realizadas atividades de discussão estética com o grupo experimental da pesquisa, adequando a abordagem da pesquisa-ação às características e especificidades do pensamento estético dos alunos. As discussões não enfocaram informações factuais e históricas sobre o mundo da arte, como é freqüente no atual ensino da arte, já que tal postura não corresponde às características do desenvolvimento estético das crianças, conforme pesquisas anteriores mostraram. Em outras palavras, as discussões levaram em conta as características do desenvolvimento estético e cognitivo dos alunos em cada momento do processo de escolarização. Por exemplo, na 1ª série, as imagens abstratas não geravam diálogos dinâmicos, enquanto as mais figurativas incentivavam a discussão. Assim, nos primeiros meses da pesquisa eram apresentadas imagens representando ações, as mais variadas possíveis, de personagens, sejam humanos ou animais, que propiciam interpretações com ênfase na narrativa.

As pesquisas anteriores mostraram que a *narrativa* é o tipo de interpretação privilegiado pelos alunos das Séries Iniciais. Ela aparece na interpretação quando o aluno relaciona os objetos da imagem com alguma coisa que poderia estar acontecendo na cena. A partir do tema da imagem, a leitura se torna animada. No entanto, nas séries finais, a seleção das imagens priorizou as que geram interpretações metafóricas, abrangentes e subjetivas. Em outras palavras, conforme o grupo foi avançando no processo de desenvolvimento estético e as habilidades foram emergindo, as questões e a seleção das imagens foram se adequando, no sentido da confrontação das idéias, intuições e teorias construídas pelos alunos.

Freeman e Sanger (1995) concluíram que, mesmo sem qualquer educação em arte, acontece uma mudança conceitual entre os 11 e os 14 anos. O método de análise realístico (ingênuo, funcional, prático), próprio das crianças, vai cedendo lugar gradualmente a uma compreensão da arte como uma manifestação intencional da mente, pelos adolescentes. Os autores denominam essa compreensão de “mentalística”. Os leitores abandonam a visão passiva da arte, segundo a qual o tema e os sentimentos do artista são impressos na pintura, em direção a uma visão que inclui uma relativa autonomia do artista e do leitor.

A intenção da pesquisa é mostrar que, apenas uma sessão (aula) de discussão estética por mês, no decorrer do Ensino Fundamental, proporcionou o desenvolvimento de uma compreensão estética sofisticada e mais adequada ao mundo da arte, pelos alunos do grupo experimental, compreensão essa não alcançada pelos alunos do grupo de controle. Também demonstra a importância do papel do educador como mediador nesse processo.

A discussão estética nas oito séries da Educação Fundamental

A seleção dos diálogos aqui apresentados serve para mostrar como e quando idéias estéticas mais avançadas e sofisticadas (mentalísticas) aparecem e como é construída a compreensão estética na discussão entre pares.

As Séries Iniciais (1ª, 2ª e 3ª séries)

Aparece a preocupação em decifrar os elementos da imagem, estabelecendo relações entre o que vêem e o que conhecem no mundo. Dão preferência às imagens que representam cenas com as quais estejam familiarizadas. É como se o papel da arte fosse o de representar apenas as coisas que elas conhecem e reconhecem, o que reforça a idéia de que a criança pensa que a arte é a cópia literal do mundo. O sentido relaciona-se sempre com uma acepção concreta do visto. A narrativa e a atribuição do sentido referencial (literal) são as maneiras prioritárias para interpretar as imagens, e no julgamento os critérios usados são a cor, o tema, a maestria do artista e o realismo. O pensamento demonstrado na 1ª série é o de Nível I, segundo a classificação proposta por nós⁶.

Durante as primeiras aulas, na 1ª série, não havia propriamente discussão ou diálogo, pois cada criança estava preocupada apenas em expor suas idéias e opiniões. Assim, pode-se dizer que o primeiro avanço foi aprender a ouvir a idéia do outro e a considerá-la na exposição de suas idéias:



Franz Marc, *O Boi*, 1912. Óleo s/ tela.

Pedro – *Tem um bicho escondido no meio do mato.*

Breno – *O bicho está deitado bem quietinho.*

Simone – *Ele está todo encolhido.*

Eli – *O olho dele está inchado.*

Cássio – *Parece que ele está machucado, com sangue.*

Flávia – *Eu acho que ele tava se mexendo, daí ele bateu o olho e ficou inchado.*

Lucas – *Esse bicho é um boi ou uma vaca e a mancha dele não é sangue nem inchado, é a cor dele.*

Tomaz – *Eu quero falar que ele está se escondendo na graminha.*

Bruno – *Parece que ele está se escondendo de um leão. Ele está com medo.*

Luíz – *Ele não está escondido; ele está dormindo.*

Camila – *Tem uma florzinha lá embaixo.*

Na 2ª série as imagens não realistas, com deformações, ainda incomodam as crianças. Elas ratificam o pensamento de que os artistas pintam as coisas como elas são na realidade, e se elas não são como na realidade é porque o artista não tem a maestria necessária para pintar. Não há ainda a idéia de que os fatores formais podem ser intencionalmente usados pelos artistas com fins de expressão:



Imagem de revista. Década de 80.



Pablo Picasso, *Duas Mulheres Correndo na Praia*, 1922. Guache s/ prensado.

A fotografia foi considerada a melhor, por todas as crianças, “*porque parece uma foto e está bem feita*”.

A imagem de Picasso, como todas as não realistas, foi considerada “*hilária*”:

Luiza – *Elas estão dançando.*
 Eli – *Elas são tão gordas que parece que engoliram dois botijões.*
 Bruno – *Por que a mulher está com a cara toda vermelha?*
 Cristiane – *Porque ela está braba.*
 Bruna – *Porque ela comeu pimentão!*
 Cristiane – *Elas estão correndo com os seios de fora.*
 Breno – *Eu acho que as tetas caíram, porque elas são muito gordas e rasgou a camisa.*
 Camila – *Eu acho a pintura ridícula!*
 MH – *Por quê, Camila?*
 Camila – *Porque está tudo espichado! Este pintor não sabe pintar bem.*
 Laura – *É horripilante! Parece que ela fez pimentão e passou no rosto.*
 Breno – *Por que elas são tão gordas?*
 Lucas – *Elas comem muito ar, então elas vão enchendo até começar a voar!*
 Cristiane – *Por que elas estão com o seio de fora?*
 Felipe – *Porque são muito gordas e o vestido é justo.*
 Lucas – *Porque elas caminharam demais, passaram perto de uma árvore e o galho rasgou.*
 Eli – *Ela está olhando para cima para ver se não vem a garça [cegonha] com o filho dela.*
 Luiza – *Ela está com o seio de fora porque elas são loucas.*
 Laura – *Por que o pescoço dela é maior que a cabeça?*
 Camila – *Porque elas nasceram assim!*
 Lucas – *Por que elas não caminham direito? Elas caminham assim desse jeito?* [faz o gesto].
 Luiz – *Ora, porque elas estão pulando com uma perna só.*
 MH – *Agora eu quero saber se é, ou não, uma boa imagem?*
 Pedro – *Não é muito legal, porque tem poucas pessoas e não tem cores alegres.*
 Cristiane – *Porque está mal pintada.*
 Camila – *Porque o pintor pintou a pintura muito ridícula. Ele até nem colocou o nome!*
 Gabriela – *Não tem cores alegres.*
 Laura – *Não tem cores alegres e ele fez mal, por isso ele não colocou o nome. E está tudo borrado.*

Algumas idéias sobre a arte aparecem nesse diálogo. As mulheres foram representadas (retratadas) assim, feias e deformadas, ou porque o artista não sabia pintar ou porque elas são assim mesmo. A ação do artista limitou-se a escolher a cena para representar, que é feia, como “todos podem ver”. Não há a consciência de que cada leitor interpreta e julga as coisas de acordo com seus valores, nem tampouco de que o artista possa ter tido a intenção (opção) de representar outra coisa que não a realidade: *Por que ele escolheu estas duas aí?*

No segundo semestre da 2ª série aparece a depreciação do realismo fotográfico, uma idéia avançada no processo do desenvolvimento estético. Segundo a literatura, o critério do realismo, no julgamento estético, é prioritariamente usado entre os sete os 15 anos. Antes dos sete ele ainda não é exigido (pois necessita das habilidades das operações concretas) e depois dos 15 já é abandonado pelas pessoas com certa familiaridade com arte. Nossas pesquisas anteriores mostraram maior freqüência no uso do critério do realismo, somente a partir de meados do Ensino Fundamental em alunos sem familiaridade com arte, quando os familiarizados já o estão depreciano. Estes menosprezam a facilidade do ato de “bater uma foto”, em comparação ao trabalho do artista, que começa a ser valorizado pela habilidade em expressar idéias.

No entanto, o que vemos aqui são crianças de oito e nove anos abandonando o critério do realismo, ao julgar que a pintura de Franz Marc (*O Cavalo Azul I*) é melhor do que a gravura de Glauco Rodrigues (*Os Gaúchos*), feita a partir de fotografia. Isso constitui uma diferença em relação às nossas pesquisas anteriores e aos estudos internacionais:

Glauco Rodrigues, *Os Gaúchos*, s.d. Serigrafia.



Franz Marc, *O Cavalo Azul I*, Óleo s/ tela Luíza – *A outra imagem é mais arte porque foi pintado.* [O Cavalo Azul]

MH – Por isso é arte?

Bruno – *Não, também tem um cavalo que é mais desenho. Esta parece com foto.*

Nesse semestre foram introduzidas questões sobre o belo na arte e percebo que algumas crianças já não exigem que uma imagem seja bela para considerá-la como arte. Para ser arte tem que ser algo criado, não copiado. Então não são mais os atributos do referente que determinam o valor da obra. Isso representa um avanço em relação à 1ª série.

No início da 3ª série, quando a maioria dos alunos ainda estava com oito anos, na discussão que comparou a imagem de “Mulher Chorando” com uma imagem realista (renascentista), surgiu uma discussão espontânea sobre a natureza da arte. Não havia me ocorrido a idéia da possibilidade de iniciar uma discussão de natureza filosófica, que eu considerava abstrata demais para as crianças.



Pablo Picasso, *Mulher Chorando*, 1937. Óleo s/ tela.

Tomaz – *Eu quero fazer uma pergunta para a Cristina. Eu quero saber o que é arte para ela?*

Cristina – *Para mim... Eu não gosto desse tipo de arte. Para mim arte é uma coisa tipo uma pessoa pintada, normal, só com pincel. Eu acho que arte é assim, mas o Tomaz pode achar que a arte dele é assim. [Aponta para a imagem Mulher Chorando]. Ele pode um dia fazer um quadro assim. Mas eu não gosto! Ele pode gostar, mas eu tenho a minha opinião e ele tem a dele.*

MH – *Satisfeito com a resposta Tomaz?*

Tomaz – *Estou.*

Cristina – *Eu não terminei! Ele e a Ana podem gostar dessa toda rabiscada. Para eles uma obra de arte tem que ser uma coisa bem diferente.... Eles acham que aquilo ali é uma coisa mais interessante, que nunca foi pintada, que nunca...*

MH – *Você não concorda?*

Cristina – *Com eles eu não concordo, infelizmente.*

MH – *Ana, você está satisfeita com a resposta?*

Ana – *Eu, sim. A Cristina tem a opinião dela e todo mundo tem a sua. Mas eu queria perguntar para ela: o que faz ela gostar mais da outra?*

Cristina – *Eu não gostaria de ficar repetindo. Agora eu é que gostaria de saber o que é que leva vocês a gostarem mais desse tipo de imagem?*

Tomaz – *Eu e a Ana gostamos mais dessa porque a gente gostou dos rabiscos.*

Breno – *A Cristina deu a opinião dela. Para ela é aquilo. Só que eu acho que todos os quadros, todas as imagens que a gente vê é arte.*

MH – *Quem concorda?*

Crianças – *Sim! Não!*

MH – *Não? Por quê?*

Tomaz – *Não, porque se eu fizer um pinguinho numa folha, não é uma arte.*

MH – *Ah! Se ele fizer um pinguinho numa folha não é arte?*

Crianças – *Não!*

MH – *Os quadros são arte?*

Breno – *Os quadros de pintura.*

Arlan – *Eu tinha a mesma proposta do Breno. A maioria é arte. Só que se eu fizer, como o Tomaz disse, um pinguinho no quadro, não vai ser arte! Mas essa aí [Aponta para a imagem Mulher Chorando] também é arte. A Cristina está achando que é ruim?*

Cristina – *Sim.*

Arlan – *Ela tem a proposta dela, mas isso é arte.*

MH – *Essa idéia do Arlan é interessante. Não importa se a Cristina tem a proposta dela, mas é arte. Concordam?*

Crianças – *Sim!*

MH – *Quem não falou?*

Flávia – *Eu acho... Eu concordo com a Cristina e com a Ana. Tudo é uma arte. Mesmo se for feio ou bonito, é arte.*

MH – *A arte pode ser feia?*

Crianças – *Pode!*

MH – *Pode?*

Ana – *Não pode dizer que é feio.*

MH – *Não?*

Ana – *Não, por causa que... Bom, cada um tem a sua opinião. Você pode dizer que é feio, mas é uma coisa criada! É muito mais interessante do que copiar alguma coisa.*

Flávia – *A Cristina pode achar que não é uma arte, mas está bem bonito. Está meio feio, mas para mim é arte.*

MH – *Pessoal, não precisamos encerrar essa discussão hoje. Vocês vão ter tempo de elaborar melhor esse pensamento.*

Cássio – *Então até um bebê pode fazer uma arte. É só fazer dois riscos!*

MH – *Até um bebê pode fazer arte, fazendo dois riscos? Sim? E se vocês resolverem um exercício de matemática, é arte?*

Crianças – *Sim!*

MH – *Então, se vocês jogarem uma partida de futebol, é arte?*

Crianças – *É!*

MH – *Se vocês forem à missa rezar, é arte?*

Crianças – *É!*

MH – *Então não existe nenhuma diferença entre os homens fazerem arte e as outras atividades ... utilitárias? Ir ao supermercado é arte?*

Crianças – *É!*

MH – *Então, tudo é arte?*

Crianças – *Não!*

Essa discussão foi muito estimulante, pois todos demonstraram interesse em participar e expor suas opiniões. Embora não se tenha chegado a um consenso, pode-se dizer que serviu para que todos tivessem a oportunidade de confrontar suas idéias, hipóteses, teorias e intuições sobre arte e estética.

Este é um exemplo que como as discussões foram encaminhadas durante todo o estudo e mostra também que o professor deve estar atento às mudanças que ocorrem no desenvolvimento estético de seus alunos. Assim, podemos saber quais idéias geram discussões mais proveitosas por abordar concepções que os alunos criam intuitivamente. Muitas vezes eles constroem verdadeiras teorias intuitivas, como dizem Freeman e Sanger (1995), que só aparecem se tiverem oportunidade de expô-las e discutir com seus pares.

Ainda na 3ª série, durante a visita ao acervo do MARGS, aparece o abandono da fusão entre o julgamento estético e o julgamento moral. A obra de Segall não é boa para a maioria dos alunos do Ensino Fundamental, pois não apresenta realismo, não possui um tema bom, nem tem cores alegres. Tal julgamento é o mais comum, também, entre centenas de adultos por nós entrevistados.



Lasar Segall, *Mãe Morta*, 1940. Óleo s/ tela.

Mas, na pesquisa, alguns alunos no segundo semestre da 3ª série já começam a mudar de pensamento. Ana não exige mais que a cor seja alegre, e valoriza a criatividade na monocromia da tela:

Ana – *Eu gostei da imagem, porque parece que é tudo da mesma cor. É tudo diferente. Ele foi bem criativo. O fundo, você pode dizer que não é um que a gente vê em qualquer imagem.*

Apesar de representar um tema triste, a imagem é julgada pelo critério da expressividade quando a aluna vê qualidade na obra, apesar do tema ruim:

Cristina – *Eu gostei porque retrata bem uma morte; a tristeza do menino vendo a mãe morta...*

Cristina abandona o critério do tema em seu julgamento e, claramente, passa a ver qualidade na representação de algo de maneira verdadeira, como a morte da mãe e a tristeza do filho. Nas pesquisas anteriores este pensamento não foi descrito antes do 11 anos e 5 meses (por aluno familiarizado com leitura de imagens), mas a maioria dos que manifestaram tal pensamento tinha ao redor de 15 anos. É algo surpreendente em uma criança da 3ª série.

Outro avanço importante é a discussão sobre a necessidade da manualidade na produção da obra. Esse tema também divide a opinião de adultos, mas algumas crianças já aceitam que o artista possa “apenas” ter a idéia, mas não realizar a obra com suas mãos. Ao julgarem a imagem de uma obra constituída por três

ternos pretos fixados em uma parede, as crianças discutem sobre uma questão importante na arte contemporânea. Desde o início do século XX, com Marcel Duchamp, a arte questiona a necessidade de o artista elaborar sua obra com as próprias mãos. Mesmo adultos têm dificuldade em valorizar uma obra em que não apareça o trabalho manual do artista. A imagem foi comparada com uma pintura abstrata (De Kooning), com pinceladas aparentes, que foi considerada “mais arte” pela maioria. No entanto, já aparece alguma divergência na valorização da concepção da idéia, mesmo que o trabalho manual seja de terceiros:

MH – Mas de quem é a obra: de quem teve a idéia ou de quem costurou?

Lucas – *De quem teve a idéia.*

Maurício – *Do costureiro.*

Laura – *Eu acho que é dos dois.*

Cristina – *De quem teve a idéia de fazer os ternos.*

MH – Por quê?

Cristina – *Olha, de repente ele pensou: eu quero fazer isso, isso e isso. Aí ele mandou na costureira. Mas quem teve a idéia? A costureira teve a idéia de colocar os ternos na exposição? Não, não é? Então eu acho que o artista é a pessoa que teve a idéia.*

Em síntese, nas três primeiras séries, as crianças ainda manifestam, muitas vezes, uma visão realística, quando consideraram o mundo (o tema) como a fonte da beleza da obra, quando fazem narrativas, atribuem sentidos referenciais, usam critérios de julgamento como a cor, o tema e a maestria. No entanto, pode-se dizer que os avanços no desenvolvimento do pensamento estético são muitos. O critério da cor é menos usado, enquanto obras em preto e branco foram sendo aceitas. A depreciação do realismo fotográfico se solidifica e as imagens muito semelhantes à realidade são desprezadas e consideradas não criativas. A cópia é condenada e o conceito de criatividade é relacionado com originalidade, que passa a ser um critério de julgamento. Isto é coerente com o pensamento do Nível II, segundo a nossa classificação (Rossi, 2003), já evidenciado na maioria dos depoimentos. Em vários momentos aparece o reconhecimento da intencionalidade do artista em fazer arte como meio de expressão de pensamentos e idéias, em contraposição à idéia de arte como cópia do real ou como transferência do humor do artista, o que configura o pensamento do Nível III de nossa classificação.

Ao final da 3ª série, aos nove anos de idade, o pensamento estético dos alunos já é mais sofisticado do que o da maioria da população adulta. Além disso, pais e professores percebem que os alunos escrevem e interpretam melhor a Língua Portuguesa, sendo que as redações são mais complexas e criativas. A expressão verbal é mais fluente e o vocabulário mais amplo, adequado e sofisticado. A criticidade aumentou, inclusive nos diálogos em casa e as crianças são capazes de acolher e fazer considerações sobre o ponto de vista dos colegas, expondo suas idéias com respeito a todos.

As séries intermediárias (4ª, 5ª e 6ª séries)

Na 4ª série, entre nove e dez anos, aparece a atribuição de um significado metafórico, quando alguns alunos vão além do que está fisicamente representado na imagem, na busca de significados mais subjetivos e abrangentes. Cabe salientar que no grupo controle esse pensamento apareceu apenas aos 11 anos. O desafio agora é pensar em possibilidades de interpretações:



Fernando Baril, *A Rosa*, 1991. Óleo s/ tela.

Camila – *Parece que é assim: num lado o rosto tem a pele mais clara e o outro é a pele mais escura. Eu acho que mostra as duas faces da humanidade.*

MH – Como assim?

Camila – *Tem duas faces: um lado que é sem preconceito e o outro, às vezes, tem preconceito. Um lado que está sempre na boa e o outro que está mais no escuro, quase no fim do túnel; aqueles que estão mais para baixo. Os outros parecem os ricos, os que têm mais de tudo. Eu acho que o brinco simula a riqueza. Esse lado tem muito mais riqueza e aquele ali tem mais pobreza, porque tem também mais filhos. Mais filhos, mais pessoas para alimentar em casa. Eu não sei se vocês notaram, mas o rosto mais escuro está cheio daqueles negocinhos no rosto. O rosto mais claro tem menos. Será que também não mostra isso, o caminho de cada um? E também o pescoço é grande. As pessoas geralmente não têm o pescoço tão comprido; mostra também que é um longo caminho. Poderia ser...*

MH – Quem concorda com a Camila. Ana, por que você concorda?

Ana – *Porque eu achei que faz sentido, até pelo brinco. Um brinco é uma argola de ouro, e o outro é um bebê pendurado.*

MH – O que significa esse bebê?

Ana – *Ah, não sei. O futuro!*

MH – O futuro de quem?

Ana – *O futuro da humanidade, porque o bebê vai crescendo e ele vai tendo o futuro dele.*

Isadora – *As pessoas pobres têm mais filhos do que as pessoas ricas.*

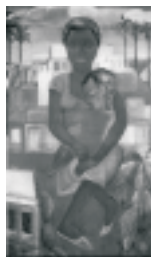
Ana – *O olhar também é diferente de uma e de outra.*

Camila – *Eu quero dizer que a cara da frente pode ser o mundo! Está cheio de rachaduras, porque a humanidade está quase acabando com ele! Isso não é verdade?*

A maioria das crianças do grupo experimental, aos dez anos de idade, apresenta um pensamento estético semelhante ao dos alunos de 14 anos do grupo de controle. Isto é, enquanto nestes a crença de que o artista transfere seu estado de espírito para a obra é dominante, nos alunos do grupo experimental já está em declínio, para dar lugar a um pensamento mais sofisticado dos pontos de vista estético e cognitivo, que é o reconhecimento da autonomia do autor em se desvincular dos determinantes do mundo (físico ou psicológico) para criar a obra.

A partir da 5ª série, a maioria dos alunos reconhece a autonomia do artista em determinar a natureza e a qualidade da obra, desconsiderando o seu estado de espírito como determinante no momento da produção; abandona completamente a exigência do realismo fotográfico em seu julgamento; reconhece a coerência no uso das cores para representar sentimentos; valoriza a expressividade da imagem em detrimento da natureza do tema.

Essas são características do pensamento do Nível III (Rossi, 2003). Neste Nível a interpretação revela o sentido abstrato da obra e o leitor, de posse da consciência de sua capacidade reflexiva, sabe que está atribuindo um significado entre outros possíveis, ponderando os argumentos e lidando com possibilidades:



Lasar Segall, *Morro Vermelho*, 1925. Óleo s/ tela.

MH – Do que trata esta imagem?

Cristina – *Seria algo relacionado a afeto e carinho. Em função de a mãe estar demonstrando um grande amor pelo filho.*

Camila – *Mostra a cultura do povo nordestino.*

Fernanda – *Eu concordo com a Cristina. Parece que a mulher está sentada, confortando o menino nos braços. Mas eu também acho que mostra a realidade do nordeste brasileiro, como a fome, as habitações...*

Camila – *Na verdade eu discordo da idéia do afeto, porque o afeto é o mínimo ali. Não vejo grande importância nisto! O afeto ali é só para mostrar as dores e não o afeto da mãe sobre o filho. É claro que isto existe, mas o principal é a dor, o preconceito e todas estas raízes da escravidão que não foram arrancadas e que ainda resta.*

A questão “de quem é o sentimento expresso na imagem?” começou a ser discutida no início da 3ª série e vem amadurecendo desde então. No início as crianças pensavam que o sentimento expresso na imagem era o do personagem representado (o que é uma idéia de Nível I); depois o sentimento era aquele vivenciado pelo artista no momento da criação da obra (Nível II), e na 5ª série expõem uma visão mentalística, própria do Nível III.

As séries finais (7ª e 8ª séries)

Na 7ª série foi novamente apresentada a imagem de “Mulher Chorando” para ser analisada, juntamente com o “Auto-retrato” de Max Ernst, uma obra realista:



Max Ernst, *Auto-retrato*, 1909. Óleo s/ tela.

Isadora – *Eu pagava o que tivesse que pagar por esta obra! [Mulher Chorando]. Eu acho esta imagem muito tri. Normalmente as pessoas têm o costume de pôr nos quartos imagens com flores e coisa e tal. Eu acho esta imagem uma coisa diferente; é uma imagem pintada de outro modo. O Picasso não pintava tudo certinho, o rosto bem definido e coisa e tal. Ele pintava de um jeito diferente!*

Camila – *Eu gostaria de ficar admirando esta imagem. Ela é interessante, porque é uma imagem que tem um sentimento próprio e tem um jeito próprio. Ela é uma imagem única!*

Isadora – *Ela é mais criativa e diferente.*

Fernanda – *Eu acho bonito. Mesmo com os seus traços pouco definidos é boa, porque expressa um sentimento. E você fica pensando, fica imaginando o que é isso, e você se fascina quando entra neste jogo de pensamento.*

Ao comparar esse pensamento com as idéias dos alunos do grupo de controle, nota-se a diferença. Esses alunos mostram concepções ingênuas e realísticas, pressupondo que a arte deve retratar, com realismo e maestria, coisas bonitas e boas:

Guilherme – *Eu não gostei muito desta imagem, porque... Esta imagem é de quem? É do Picasso? Mesmo sabendo que é de Picasso, que foi um grande artista, eu de maneira nenhuma colocaria na minha casa. Eu prefiro uma imagem que tenha mais forma, que eu consiga analisar e chegar a alguma conclusão sobre o que está sendo passado. Mas nesta imagem você tem que olhar e são formas estranhas. [...] A gente não sabe dizer ao certo se é um homem ou uma mulher, ou o que ele está sentindo.*

MH – Todos estão dizendo que tem um sentimento na obra. Agora eu pergunto: de quem é o sentimento?

Gabriela – *Eu acho que o sentimento é da pessoa.*

MH – De qual pessoa?

Gabriela – *Da pessoa que está retratada.*

Carolina – *Eu acho que é do artista que pintou.*

Fernanda – *Eu acho que é do artista que pintou, porque uma pessoa que ia posar para um retrato não gostaria de ser retratada assim.*

Paula – *É do artista.*

Tuane – *Eu acho que é da pessoa retratada.*

Ana Paula – *Eu acho que pode ser tanto do pintor como da pessoa. Porque se uma pessoa está triste ela pinta uma coisa triste.*

Letícia – *Da pessoa no quadro.*

André – *Eu vejo tristeza e é do artista.*

Caroline – *Eu acho que ele pintou uma pessoa que ele estava vendo e que estava muito triste. Talvez ele mesmo estivesse triste e quis mostrar este sentimento na obra.*

Como se vê, os alunos do grupo de controle pensam que o artista transfere para a tela os atributos das coisas. Os sentimentos não são lidos de maneira genérica, mas como se fossem das pessoas retratadas (Nível I) ou os do artista no momento da produção (Nível II). A imagem de Max Ernst foi julgada como melhor do que a de Picasso, pelos critérios de julgamento do Nível I (realismo e maestria do artista):

Ana Paula – *Eu amei esta pintura, porque mostra bem o homem pensando e está bem melhor que a outra.*

Joana – *Eu acho que esta está bem bonita, comparada com a outra, porque está bem mais pintada, bem mais detalhada e ele está bem bonito nesta imagem. Está mostrando uma pessoa pensando.*

Fábio – *O autor desta obra estava em dúvida, então ele se retratou com dúvida.*

Lucas – *Eu acho que esta imagem está bem melhor, porque dá para ver o sentimento que ele está expressando.*

MH – Ele quem?

Lucas – *Este homem aí. Esta imagem está muito mais bem pintada; o pintor foi menos preguiçoso.*

Letícia – *Eu também acho que esta imagem é melhor, porque ela está mais definida e parece que uma pessoa de verdade posou. Não é que nem a outra, que é um borrão de tinta.*

Na 8ª série os alunos do grupo experimental discutiram novamente sobre a imagem de “Mulheres correndo na praia”, já apresentada na 2ª e na 5ª séries:

MH – Vocês já falaram de liberdade, de maternidade, de sexualidade... Então, do que trata esta imagem?

Camila – *Eu não sei, sabe? Eu perguntaria para onde elas estão correndo, e por que elas estão correndo de mãos dadas. Elas seriam irmãs? Seriam mãe e filha? Seriam amigas? Seriam amantes? Elas estão sentindo a liberdade, pelas suas expressões, e estão seminuas. Eu acho que o autor está querendo retratar que a liberdade é uma coisa além; que não é preciso muita coisa para ser livre. Você tem que se sentir livre! Eu também acho que pelo fato de ele ter retratado mulheres, ao invés de homens, tem outra razão. Eu sou mulher... A diferença é que os homens sempre são mais presos e não liberam o sentimento. Eles não liberam os sentimentos como as mulheres que choram... Elas podem se sentir mais livres. [...] Eu acho que se você soubesse para onde elas estão correndo, daria para saber um pouco mais sobre elas. [...] Eu acho que elas não podem estar correndo para o nada, sabe por quê? Porque este braço está em uma direção que quer alcançar alguma coisa. Olha bem: um braço totalmente desproporcional, reto demais; uma mão grande demais, querendo pegar alguma coisa. Elas são felizes e livres, mas querem pegar alguma coisa.*

MH – Quem pode falar em que direção elas estão indo? O que elas querem?
Camila – *Se o Picasso era um feminista, e eu acho que era, ele está mostrando, com essa mão e com a liberdade das mulheres, que elas queriam alcançar a liberdade em relação aos homens. Porque antigamente era muito machismo! Acho que foi por isso que ele pintou os seios nus.*

MH – Quem pode dar um novo título?

Cristina – *Alguma coisa relacionada à liberdade ou à conquista: “A conquista da liberdade!”*

Isadora – *E se nós disséssemos “o espírito da liberdade”? Ou “o verdadeiro espírito da liberdade”!*

MH – Agora vamos julgar a qualidade da imagem.

Isadora – *É boa, porque é uma imagem bonita, que permite várias interpretações. Deixa várias incógnitas, tipo quem são estas mulheres?*

Camila – *Qualquer pintura ou forma de arte é boa, mas eu acho esta aqui espetacular! Ela até tem uma forma meio normal para os padrões do Picasso, mas é uma imagem que, apesar de ser bastante realista, ainda invoca a parte cubista do Picasso. Esta imagem não é um retrato, e sim uma imagem para ser lida. Não é uma imagem para ser olhada em busca de respostas...*

Na discussão frente à imagem de *Rua de Erradias*, uma obra expressionista, sem realismo, sobre o tema da prostituição, aparecem características do pensamento do Nível III, como a busca de sentidos metafóricos, a valorização da expressividade e o reconhecimento da autonomia da arte para usar recursos expressivos:



Lasar Segall, *Rua de Erradias*, 1926-56. Óleo s/ tela.

MH – Vamos pegar este ponto que vocês falaram: que elas estão muito retas, não têm formas arredondadas e não têm pupilas. Será que isto é proposital? Eu já fiz esta pergunta para vocês na 2ª série.

Cristina – *Eu acho que é proposital, porque são mulheres que erram na vida. Por isso elas estão assim acabadas, destruídas, deformadas. Pelo que elas fizeram contra si mesmo.*

MH – Vejam o que vocês disseram na 2ª série:

“– Elas são estátuas, alguma coisa assim, de madeira.

– Tem umas mulheres... parece que elas são de pedra. Elas têm os olhos pretos.

– Isso parece gente de madeira.

MH – Como assim gente de madeira?

– Bonecos, como no filme do Pinóquio

MH – Por que será que fizeram esta imagem?

– Para mostrar como é que se faz os bonecos.

MH – O que vocês acham que essa imagem quer dizer?

– Isto quer dizer que têm pessoas com máscaras. Eu acho que elas iam fazer um teatro.”

MH – Vocês lembram disso?

Camila – *Mas agora a gente pensa diferente. Nós estávamos comentando sobre os seios, que estão caídos e deformados e achamos o motivo. Eu acho que o pintor fez de propósito. Porque se ele não fez propositalmente na hora, depois se torna, porque a pintura não pertence mais ao pintor. [...] E nós vamos analisar o sentido! Eu estava analisando os seios. Isto se dá pelo fato de elas serem prostitutas. Elas estão quadradas; por quê? Porque máquinas são quadradas! Talvez elas trabalhassem como se fossem mercadorias, como se fossem vendáveis.*

Cristina – *É, elas se sentem vazias! Elas estão perdidas neste mundo. Elas estão mortas, porque são uma mercadoria. [...] Elas olham para o mundo, mas não conseguem ver a beleza que o mundo tem, porque elas estão totalmente mortas por dentro. Talvez por isso elas não tenham olhos.*

Camila – *Eu também concordo com a posição da Cristina. Eu acho que os olhos estão vazios porque não têm mais nada por dentro! Não têm mais sentimento! Elas fazem com que os outros não vejam se os sentimentos delas existem.*

Ao final da Educação Fundamental torna-se evidente a capacidade de articulação de múltiplos pontos de vista dos alunos do grupo experimental e a aceitação de que há mais de uma interpretação válida para uma obra.

Os alunos deixam de sentir-se como decifradores das intenções do artista, para trazer à tona a própria interpretação. Diz Gardner que a percepção artística não depende “de se determinar precisamente o que o criador tentou comunicar; o trabalho de arte contém numerosas implicações, e cabe ao percebedor deduzir esses significados, independentemente daqueles que o artista pretendia comunicar” (Gardner 1997, p. 54). Essa verdade do mundo da arte, que permanece fora do alcance da maioria dos adultos, é acessível a esses alunos de maneira significativa.

Considerações finais

Teorias do desenvolvimento afirmam que

(...) o crescimento reflete uma complexa interação entre as pré-disposições genéticas e as oportunidades do meio ambiente, cujo resultado pode perceber-se em uma forma um pouco diferente em distintas fases, mas que em qualquer acontecimento mostrará determinadas propriedades fundamentais. Os indivíduos não se desenvolvem apenas existindo, ou envelhecendo, fazendo-se mais altos; tem que levar a cabo determinadas experiências essenciais que redundam em periódicas reorganizações de seu conhecimento e de sua compreensão (Gardner, 1994, p. 19-20)⁷.

Dentre as oportunidades relativas ao meio ambiente, pode-se incluir a educação e as experiências que os alunos vivenciam, onde a mudança na compreensão acerca dos objetos é o que possibilita falar em processo de desenvolvimento cognitivo. Esse processo acontece em níveis (ou estágios) de desenvolvimento, qualitativamente diferenciados.

O desenvolvimento estético continua durante toda a vida. Isto não quer dizer, porém, que todos os adultos alcançam os estágios ou níveis mais complexos. Pesquisas mostram que os adultos apresentam idéias de vários níveis, enquanto que todas as crianças pequenas têm idéias ingênuas e realísticas. Apesar de existir uma forte correlação entre idade e estágio, o que mais favorece o desenvolvimento estético é a exposição, a frequência à arte. A pesquisa mos-

trou que os alunos do grupo experimental alcançaram um grau de sofisticação em sua compreensão estética não esperada para sua idade e escolaridade.

Por isso, ousamos afirmar que alunos que vivenciam atividades de leitura estética visual durante o Ensino Fundamental alcançam uma compreensão estética mais sofisticada e adequada ao mundo da arte do que a de um adulto com formação universitária, mesmo em Ciências Humanas, e apresentam um nível de criticidade, raciocínio e fluência verbal superior ao de alunos sem essa vivência. Tampouco há necessidade de uma abordagem formalista na leitura de obras, nem do ensino da História da Arte nas Séries Iniciais, para que os alunos, ao final do Ensino Fundamental, compreendam a arte de uma maneira enriquecedora e significativa para suas vidas.

Se forem respeitadas as interrogações próprias dos alunos, estes demonstrarão maior interesse e crescimento nas habilidades de leitura estética do que alunos não trabalhados com essa abordagem. Mas para isto é preciso que os professores escutem os alunos, e aprendam como eles entendem a arte. Assim saberão que atividades são mais adequadas e úteis para promover o desenvolvimento estético. A flexibilidade demonstrada na aceitação de plurivocidade de sentidos atribuídos às imagens favoreceu o entusiasmo durante as discussões e o conseqüente desenvolvimento estético. As repostas dos alunos devem sempre ser acatadas como válidas, o que não quer dizer que sejam definitivas. A partir de seus argumentos eles devem ser convidados a explicitar suas razões. Enfim, concordando com Parsons e Blocker (1993), introduzir a estética na sala de aula, não significa ensinar estética, e sim proporcionar a discussão e a reflexão sobre questões filosóficas que as crianças podem e devem experimentar.

Notas

1. Destacam-se as seguintes publicações:

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. (Org.) *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: EDUSP, s.d.

FRANZ, Teresinha. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste. *Mediação: provocações estéticas*. UNESP. São Paulo, v. 1, n. 1, outubro, 2005.

_____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo, FTD: 1998.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- _____: (Org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
2. A pesquisa “Compreensão estético-visual na educação fundamental: um estudo longitudinal” teve como objetivo “conhecer o processo de desenvolvimento da compreensão estética visual de alunos da Educação Fundamental, em função de uma exposição sistematizada a atividades de leitura/apreciação e discussão estética, durante o processo de escolarização, em estudo longitudinal.” (Rossi, M. H. W. 1997-2004. Relatório de Pesquisa, UCS, 2005)
 3. Leitura de imagens nas artes visuais: os estágios evolutivos - UCS, SMED/Caxias do Sul, FAPERGS (1995-1997) e O desenvolvimento da apreciação estética: uma abordagem discursivo-cognitiva – UCS, CNPq (1997-2000).
 4. Foram usadas imagens de propagandas, fotos jornalísticas e do cotidiano.
 5. As obras e as imagens da arte contemplaram diferentes períodos históricos, nacionalidades, estilos, meios, categorias, gêneros (de artistas). Por casualidade, as imagens aqui apresentadas pertencem à arte ocidental, hegemônica e produzidas por artistas homens.
 6. Em Rossi, 2003, p. 123.
 7. “(...) el crecimiento refleja una compleja interacción entre las predisposiciones genéticas y las oportunidades medioambientales, cuyo resultado puede percibirse en una forma un poco diferente en distintos marcos, pero que en cualquier acontecimiento mostrará determinadas propiedades fundamentales. Los individuos no se desarrollan simplemente existiendo, o envejeciendo, haciéndose más altos; tienen que llevar a cabo determinadas experiencias esenciales que redundan en periódicas reorganizaciones de su conocimiento y de su comprensión”.

Referências Bibliográficas

- EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- FREEMAN, Norman H.; SANGER, Daniela. The commonsense aesthetics of rural children. *Visual arts research*, v. 21, 1995, p. 1-10.
- GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- _____. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PARSONS, Michael J., *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença, 1992.
- _____. *Compreender a arte*. São Paulo: SESC, 1998a. (Informação oral).
- _____. Mudando direções na arte-educação contemporânea. In: *A compreensão e o prazer da arte*. Anais. São Paulo: SESC, 1998b, p. 2-9.
- PARSONS, Michael J ; BLOCKER, H., Gene. *Aesthetics and education*. Chicago: University of Illinois, 1993.

- PARSONS, Michael J; FREEMAN, Norman H. Children's intuitive understandings of pictures. In: TORFF, B.; STERNBERG, R. J. (Orgs.) *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning*. London: Erlbaum, 2001, p. 73-91.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- WILSON, Brent. Mudando conceitos da Educação Artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana M.; SALLES, Heloísa. M. (Orgs.) *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1989.

Maria Helena Wagner Rossi, doutora em Educação pela UFRGS, é professora e pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Endereço pra correspondência:
Rua Angelina Bolzani 150/201, Lourdes
95084-420 – Caxias do Sul – RS
mhwrossi@terra.com.br



30(2):71 - 92
jul/dez 2005

A PERCEPÇÃO DO TEMPO NA CRIAÇÃO PLÁSTICA

Angela Raffin Pohlmann

RESUMO – *A percepção do tempo na criação plástica.* O presente estudo parte de interrogações sobre o intervalo existente entre o *projeto* e o *trajeto* em arte. A idéia que persigo diz respeito à percepção do tempo vivido durante o acontecimento da criação. Tais como pontos de passagem, este tempo refere-se ao “tempo em suspenso”, o tempo desterritorializado, que não pode ser medido ou espacializado. Há uma conexão entre os três tempos, *kronos*, *aiôn* e *kairós*, durante os desacertos a que nos submetemos ao aventurar-nos na experiência da criação, o que nos impõe eternos recomeços.

Palavras-chave: tempo, percepção, criação.

ABSTRACT – *Perception of time in plastic creation.* This study sets out by examining the gap that exists between *project* and *procedure* in art. What I investigate here is the perception of time during the actual creation of a work of art. As in points of passage, time here refers to “suspended time”, deterritorialized time, which cannot be measured or spacialized. There is a connection between the three times, *kronos*, *aiôn* and *kairós*, during the mistakes that occur when we venture into the experience of creation, which perpetually impels us to start over again.

Keywords: time, perception, creation.

Preâmbulo

Tentar falar do tempo nos processos de criação em artes plásticas é entrar num caminho denso e indeterminado. Durante a criação, na realização de uma obra, há sempre uma seletividade interior, que nos faz questionar cada decisão a cada passo. Essa experiência com o que nos circunda demanda um outro tipo de relação com o tempo e a duração. Da mesma maneira, a construção da forma necessita de um tempo de realização, que nem sempre concorda com o tempo físico da matéria.

Nosso objetivo ao tratar dos processos de criação em artes plásticas e de como o tempo é vivido e percebido durante este percurso está diretamente relacionado àquela cumplicidade que acreditamos existir entre a criação e a aprendizagem. O prisma adotado será o de alguém que, além de refletir sobre sua própria vivência num ateliê de gravura em metal, compartilha da experiência de professora nas disciplinas que compõem a terminalidade de Gravura (dois últimos anos), no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Rio Grande do Sul.

O tempo aparecerá aqui, entre outras coisas, como um dos pontos de cruzamento, ou como referência para pontos de vista. Poderá igualmente ser um ‘lugar-nenhum’, de onde se fala, intempestivamente, como algo que está fora do próprio tempo. Não estamos sobre uma planície livre de acidentes, mas sobre um tempo volumoso, espesso, rugoso.

Este trabalho tentará mostrar o meio, os pontos de partida e os provisórios pontos de chegada, que podem ser alcançados ao longo de um percurso percorrido. O traçado da criação, assim como o do aprender, é feito à maneira do acaso, da tendência, da cegueira, e da confiança de que algo pode surgir em algum ponto do caminho¹. Passar de uma ponta à outra nem sempre se faz por um traçado em linha reta². Idas e vindas, curvas sinuosas, montanhas, barreiras, e um milhão de abismos e terrenos movediços nos dispersam e testam nossa determinação.

Intuições sobre o tempo

O tempo que voa ou que escorre como areia na ampulheta expressa talvez a mais profunda sensação da percepção humana: a passagem do tempo. O decorrer do tempo já foi comparado ao vôo de uma flecha, ou ao fluxo sem retorno de um rio. E, apesar de utilizamos agendas, calendários e relógios para orientar e harmonizar nossa convivência com os outros, ainda nos parece enigmático que o tempo seja algo cuja medida é dada por estes instrumentos que nós mesmos fabricamos³.

Em maior ou menor medida, o ser humano sempre se sentiu pertencente a este grande conjunto que nos mostra as marcas de sua cadência e existência

através da sucessão dos dias e das noites, do retorno periódico dos planetas e estrelas, do nascimento e morte dos seres vivos, num ritmo de mutação cíclica. Este carrossel que nos devolve o sol a cada manhã, ou que traz a brisa do outono depois de um verão escaldante, nos faz pensar o tempo mais do que um tempo individual de nascimento e morte, como um tempo global (Praga, 1999).

No entanto, já tivemos a sensação de estar num instante do tempo sem saber se ele é longo ou curto, pois nem sempre o que marca o relógio corresponde ao que nos dizem nossos sentidos. Quantas vezes, ao aguardarmos ansiosamente por algo, já tivemos a sensação de que cada segundo parecia uma eternidade; ou, ao estarmos atrasados, vimos cada minuto sumir miraculosamente sem nos deixar a chance de completar nossa tarefa?

Vive-se o presente o mais rápido possível, pois logo ele já estará obsoleto. A sensação de “compactação do tempo” é parte da consciência do tempo aprendida na prática. Organizamos mentalmente a seqüência dos acontecimentos a partir das mudanças que percebemos na sucessão temporal entre os eventos. Acreditamos que o tempo é algo que flui, que o agora está em movimento e o presente em que estamos vai se deslocando sem cessar entre o passado que já foi e o futuro que ainda não chegou. Nós nos convencemos de que o tempo é esta linha de instantes que se estende uniformemente do passado ao futuro, percorrida pelo momento presente.

E, em seguida que começamos a prestar mais atenção ao assunto, nos damos conta de que cada vez que falamos sobre o tempo, usamos uma palavra associada, nos últimos dois milênios, ao tempo cronológico, o tempo da duração que se sucede neste regime de causa e efeito, num tempo orientado e invariável, que não retorna. Talvez este seja seu aspecto mais marcante: o fluir direcional que define a concepção de causalidade (dos eventos-causa para os eventos-efeitos).

Esta noção abstrata dominante do tempo cronal ou flecha móvel do tempo, também conhecida como *kronos* (o crônico, da duração longa ou curta do que persiste e permanece), está tão entranhada e é tão ‘natural’ em nossa mente que nos faz receber com grande surpresa e admiração a informação de que, para a ciência contemporânea, esta imagem carece de qualquer fundamento empírico⁴. Mas, e se não precisássemos nos arrepender de algo que fizemos ou deixamos de fazer, simplesmente porque, ao invés de nos lamentarmos, pudéssemos voltar atrás, passo a passo, até o lugar ou tempo onde gostaríamos de tomar um rumo diferente? E se o mundo fosse como um vídeo-game, em que se tem muitas vidas e se pode recomeçar tudo do zero? Ou melhor, se estivéssemos em um mundo reversível, sem ponto de chegada, com infinitas possibilidades e caminhos, e de caminhos dentro dos caminhos?

Podemos pensar, por outro lado, no ser que se adensa em direção ao seu interior, que se abstrai em suas lembranças ou projetos. Jorge Praga (1999, p. 21) fala deste ser que se deixa levar amorosamente por uma atividade, ou que se esquece da vida durante um passeio na beira de um rio que flui sem cessar, e que

não sente que o tempo passa. Mas esse não é o tempo do caminhante surpreendido diante do crepúsculo, nem o tempo que o homem absorto em uma ocupação gostosa consome até que seu corpo lhe avisa que está com fome ou que chegou o cansaço. O tempo que o homem esquece está afastado dos ritmos da natureza e do gosto por tal ou qual atividade. Nestes momentos, o que esquecemos é o relógio que marca uma cifra específica. O tempo que conta aqui é o tempo individual, mental, espiritual. O tempo subjetivo.

Desde a civilização grega, pelo menos, contamos com a reflexão sobre o imutável, o permanente e o fugaz, e talvez a permanente presença do cosmos seja a melhor metáfora para isto, pois a natureza nos fornece periodicamente signos de mudança e repetição. O relógio se incorpora a esse desenvolvimento cíclico, tal como estavam integradas à vida as primeiras medidas usadas para marcar o tempo que passa: os planetas e constelações, as fases da lua, a passagem do sol, as estações do ano. O tempo que, para os povos antigos, era medido pelo fluxo contínuo da passagem da sombra, da água ou da areia, não era passível de seccionamento ou fragmentação: tinha apenas um caráter convencional, cuja base de unidade de suas atividades eram os ciclos naturais⁵.

Este processo contínuo de marcação do tempo foi substituído, com a invenção do relógio mecânico, por um processo descontínuo, repetidamente interrompido e retomado. A divisão do tempo deixou de ser elástica, e, quer fosse inverno ou verão, o dia passou a ter vinte e quatro horas idênticas, independentes dos períodos de luz ou escuridão. As horas, posteriormente fragmentadas em minutos, segundos e milésimos de segundos, se tornariam um padrão constante e universal de medida, e os ciclos naturais se submeteram à ordem convencionalizada por esse ciclo artificial. O ‘fluir’ do tempo foi transformado em uma sucessão de segmentos de duração fixa. O homem se libertou do Sol e passou a depender agora do acionamento rítmico das engrenagens dos relógios.

Com o aprimoramento nas possibilidades de sua medição, o tempo se tornou invisível: não se deixa tocar, ouvir, saborear nem respirar. Então, como poderíamos medir uma coisa que não conseguimos perceber pelos sentidos? O que os relógios e os calendários quantificam não é este tempo invisível, mas algo que pode ser captado, como a duração do dia ou da noite, as fases da lua, ou a velocidade de um projétil em movimento.

Além disso, se compararmos nossa concepção do tempo com a variedade de idéias que compunham o que os antigos gregos chamavam de tempo, notaremos que nossas idéias sofreram um empobrecimento. Nas antigas intuições sobre tempo, encontramos Kronos, Aiôn e Kairós⁶. *Kronos* era o deus da ordem cronológica da sucessão dos eventos. *Aiôn*, que aparece num célebre fragmento de Heráclito, era o deus do acaso: o jogo, a brincadeira. *Kairós* era o deus do tempo associado ao momento oportuno: a decisão de seguir para um lado ou outro diante de uma encruzilhada. Perdemos também a idéia que eles tinham do tempo como simultaneidade: a simultaneidade de passado, presente e futuro, do

que para nós apareceu como sucessão dos três tempos. E, se pensarmos que o passado não é mais e que o futuro ainda não é, ficamos com o único tempo que é: o presente.

Podemos explicar a eliminação do tempo como acaso (*Aiôn*) devido à necessidade de ordem. Acaso é aquilo que pode ser, mas igualmente *pode não ser*. Então, como o tempo poderia ser e não-ser simultaneamente, ou como o tempo poderia não-ser? Entretanto, se compreendemos que o tempo é composto também de acaso, daremos um outro sentido àquilo que acontece sem ter sido previsto ou planejado. No lugar de ser evitado, o acaso deveria ser *positivado*, pois é a irrupção do acaso que dá ritmo ao mundo.

A oportunidade (*Kairós*) é em parte *ocorrência* e em parte *decisão*. A ocorrência, de certa maneira, foi mantida em Kronos, mas a decisão foi suprimida, porque ela subjetiviza o tempo. Se metade do tempo fosse decisão humana, a ordem do presente como ordinário, “aquilo cuja verdade se pode saber e dizer, ficaria por demais submetido aos humores e oscilações do sujeito” (D’Amaral, 2003, p. 29). Eliminou-se, assim, uma parte do *kairós*, que é a decisão de montar no cavalo que passa encilhado.

Ao *kronos* acoplou-se a lógica e fez-se o cronológico, para colocar tudo em ordem. É o tempo racional, do cronômetro, do cronograma. Só que, para os gregos, o ser é, e o tempo *não passa*. Se o tempo passar, o ser corre o risco de *não ser*. E como não seria possível o não-ser vir a ser, então, o tempo próprio do ser é a eternidade, conforme formulou Platão.

O que observamos, no entanto, é que algumas coisas passam, outras aparecem; algumas coisas que eram não são mais, outras que ainda não são virão a ser. Percebemos algo como tempo porque há um ritmo, uma ruptura de continuidades. Assim, o tempo é a nossa percepção de que o que é provém de uma origem que nunca cessa, mas que não acontece linearmente, como uma reta sem interrupção; ao contrário, essa percepção se dá segundo ritmos, diferenças que ocorrem ao acaso, afirmando a máxima potência do que *pode não ser*. Quando isso acontece, o acaso deixa de ser um mero acidente para tornar-se a máxima instauração do ser que dá ritmo ao real, um ritmo que só somos capazes de perceber, justamente porque sua irrupção acontece quando menos se espera. A esse ritmo chamamos *tempo* (D’Amaral, 2003).

Neste trabalho, procuro retomar os três deuses da temporalidade: *Aiôn*, a eterna presença; *Kronos*, o deus das sucessões, que encarna a consecutividade das épocas; e *Kairós* o deus das encruzilhadas, das bifurcações que se abrem para diferentes futuros, relacionando-os com a experiência que temos ao entrarmos no ateliê. As perguntas iniciais que motivaram este estudo procuravam entender como o tempo é experimentado, vivido e sentido durante o processo de criação em arte, a partir da análise do intervalo existente entre o que imaginamos e o que conseguimos concretizar, ou seja, minhas interrogações iniciais se debruçaram sobre a brecha existente entre *projeto* e o *trajeto* em arte.

O trabalho com gravura em metal, tanto na prática de ateliê, como na orientação de trabalhos dos alunos do curso de graduação em arte, me motivou a indagar sobre a proximidade ou distância que poderia haver entre o que idealizamos e o que realizamos, ou entre a intenção poética e a criação da obra. A idéia que busquei aprofundar diz respeito à experiência do tempo vivido durante o acontecimento da criação.

Considere inicialmente este tempo como “pontos de passagem”, um tempo em suspenso, desterritorializado, que não pode ser medido nem espacializado. Procurei defender a idéia de que o tempo da criação em poéticas visuais corresponde a um “outro tempo”, diferente do tempo que é cronometrado pelos relógios, ou fragmentado e aprisionado pelos calendários. Meu objetivo foi tentar falar desse intervalo temporal em que mergulhamos ao entrarmos no ateliê, e tentar compreender a experiência do trabalho de ateliê como um outro espaço que mais se parece a uma “dobra temporal” a nos consumir, como se estivéssemos sendo sugados por um buraco-negro, a nos tirar do tempo.

Aventurar-se na criação

Numa época em que não há tempo a perder, parece ser um luxo entrarmos num ateliê, durante o tempo que for necessário, para pôr em marcha o processo de criação. Espera-se que apareçam formas inéditas, mesmo sem sabermos muito bem de onde elas surgem, e sem termos plena certeza se elas realmente aparecerão. É preciso, então, dar-se tempo e ter muita paciência durante todo este processo, para suportar o incômodo que acompanha a angústia de querer fazer algo novo.

Esta mesma “boa-vontade” deve estar presente nos ateliês das universidades, em que os alunos são colocados diante de um fazer ainda pouco experienciado por eles, tanto no que se refere às técnicas que serão utilizadas, quanto à sua poética. O que será enfrentado nesta empreitada é completamente desconhecido de início. O artista, assim como o aprendiz⁷, conta apenas com um desejo inicial e certa dose de imaginação que direcionam suas escolhas e condicionam as estratégias a serem utilizadas. Neste percurso, há momentos em que nada parece fazer sentido. Desesperadamente procura-se por um fio condutor, que possa indicar a saída para fora do labirinto. Tentamos decifrar o quebra-cabeças que nós mesmos inventamos, procurando por pistas que possam indicar um caminho, quando a sensação que se tem é a de estarmos sozinhos no meio da areia do deserto. Então, o que fazer para suportar essa ausência de sentido? Como agüentar a turbulência de pensamentos até que algo se forme?

Estas perguntas, comuns aos artistas e aos futuros-artistas, dizem respeito à angústia que acompanha a espera pelo início do movimento, enquanto ainda não há nada muito definido. Clara Pechansky (2005, p. 80-81) fala desse momento como uma espécie de desejo informe que acompanha o início das ações na

criação plástica. No seu depoimento sobre a experiência de mais de 50 anos trabalhando com suportes tradicionais (papel, tela, pedra litográfica, chapa de cobre e tela de serigrafia), diz não acreditar que o artista acorde de madrugada e, “iluminado por uma centelha divina”, crie uma obra-prima. Para ela, as boas idéias estão geralmente apoiadas na capacidade técnica do artista, e poderão ou não ser aproveitadas, assim como poderão ou não dar em uma obra de qualidade.

Durante o processo de criação, há um movimento alternado de passagem entre a imaginação, de um lado, e as ações realizadas, de outro. São momentos em que tudo o que se tem são uma série de interrogações, dentro de um emaranhado sem contornos ou limites precisos, cujas possíveis respostas são ainda incertas e transitórias. Podem aparecer soluções inusitadas para as diferentes perguntas enunciadas; porém, essas novas soluções só se farão acessíveis, se o artista (ou o aprendiz) se permitir entrar nesse estado de indeterminação. Não é fácil abrir mão do que já é conhecido e familiar para ir em busca de alguma coisa diferente ou estranha. Em geral, temos sempre um sentimento mais confortável de dentro das certezas que nos acomodam tão bem.

O mais difícil, portanto, é aceitar a sensação de confusão, desordem e dispersão, como parte constituinte do trajeto a ser percorrido. Cada vez que nos depararmos com este emaranhado imprevisível, nos questionamos permanentemente sobre os inesgotáveis significados e sentidos que poderiam ser encontrados nessa paisagem articulada. Mas, como registrar nossa experiência diante das sutilezas que percebemos no mundo? Como criar alguma forma de maneira singular? Essas perguntas que o artista se faz em seu trabalho, e também os alunos da graduação em Arte, tentam acessar um saber que se encontra além das fronteiras do que pode ser nomeado. Nem sempre encontramos disposição para enfrentar esse desafio, e, por vezes, pensamos não ter fôlego suficiente para chegar até o fim. Mesmo assim, nos jogamos neste ‘abismo’ sem pára-quadras ou rede protetora, e nos lançamos nessa aventura, por acreditarmos que esse é o único modo de dar início ao movimento.

Quando o artista (ou o aluno de Artes) ainda não consegue ver claramente o que há para ser visto, mas sente que há algo ali, ele está diante de algo que ainda não existe, e que lhe causa desassossego, pela incerteza que carrega. Então, ele se pergunta: onde estaria o pensamento ainda não pensado? Talvez esteja nesse “estado de suspensão” aguardando até que se abram frestas⁸ espaço-temporais inéditas, que façam com que cada pensamento possa fulgurar no atual através da experiência poética e do ato criador. É de dentro desse intervalo temporal formado por uma nebulosa de pensamentos ainda não totalmente revelados, que ele espia as sementes dos pensamentos que o movem em sua direção (Derdyk, 2001, p. 20). Ele ainda não sabe exatamente o que quer, o que pensa, nem o que pode realmente fazer, mas há uma pergunta – um desejo – que salpica e o faz sair do lugar para ir em busca de algo ainda irreconhecível, que só se fará presente depois de seu esforço em realizá-lo.

A sensibilidade se mantém aguçada, à espera e à procura de alguma coisa que possa motivar seu movimento. Nesses momentos, a organização mental e a sistematização no trabalho são fundamentais para colocar em andamento a rede de operações lógicas e sensíveis que acompanham o percurso da criação⁹. A continuidade do desenvolvimento da obra mostra que nem sempre há uma ordenação cronológica entre o pensamento e a ação, pois o pensamento se faz durante a ação com os materiais, e a cada nova ação surge um novo pensamento. Isto não impede que haja o predomínio de um ou de outro, em determinados momentos do trabalho. A impressão é de que ali cabe tudo, mas o que se tem ainda não é nada.

A operação de um artista consiste em fazer algo de nada, diz Paul Valéry (1998). Porém, compreendo esse “nada”, a que se refere Valéry, como algo que ainda não está feito, algo que ainda não se tornou visível, e que depende da ação de alguém para diferenciar-se, tornar-se presente, atualizar-se. Este “nada” não é o ponto de partida de todo o processo, pois o movimento de criação parte sempre de alguma coisa: uma idéia, um desejo, uma intuição, uma vontade. No entanto, concordo com Valéry (idem, p. 231) quando diz que o artista, em vez de procurar algo útil, confortável ou excitante, está justamente interessado em “provocar o estado de ressonância e de reciprocidade harmônica entre as sensações, os desejos, os movimentos e os pensamentos”. Longe de procurar pelo que parece mais fácil, o artista não se importa em trilhar o percurso mais acidentado.

Neste caminho acidentado, nada vem pronto. Ao contrário, tudo parece necessitar de tempo e de ações sucessivas para que aos poucos comece a aparecer. Ao tatear uma visão que ainda não consegue ver, quando tudo o que tem é apenas uma suspeita, o artista¹⁰ abre focos de luz sobre o que ainda está indefinido. A questão é: onde encontrar a ponta do fio que desata o emaranhado de idéias, de formas e de sensações que tornam a obra possível?

Este estímulo inicial é, para Bergson (s/d., p. 225), uma exigência de criação contida em cada impulso. O impulso vital ou “*élan* de vida”, como ele chama este ardor impetuoso, consiste nesta energia que se apodera da matéria e nela “introduz a maior quantidade possível de indeterminação e de liberdade”. Este é o ponto nevrálgico na filosofia de Bergson, e seu esforço é sempre no sentido de debulhar de seu mistério o ato criativo (Trevisan, 1963).

Há coisas que não têm explicação. E horas em que tudo se encaixa. Há momentos em que uma coisa parece que puxa a outra. Fluímos com cada instante em que estamos, e tudo está contido no presente. É um tempo que não é linear, pela concomitância dos tempos. Nem sempre conseguimos olhar o presente, por excesso de ressentimentos ou por estarmos permanentemente pensando no que temos a fazer no minuto seguinte, no dia seguinte, no ano seguinte. Na criação artística, não há lugar para as idéias ou as metas estabelecidas *a priori*. Na maior parte das vezes, é a cada momento que a ação se faz. E essas ações são movidas por necessidades, numa seqüência de gestos que transformam a matéria, atra-

vés de seleções, apropriações, combinações traduzidas e continuamente transformadas. Vemos a obra em processo, num estado de metamorfoses que preservam e transfiguram “obras possíveis” a cada modificação feita (Salles, 2004). Junto com certa dose de determinação, essas ações também contêm certa lógica de incerteza. Manifestam-se num movimento que, apesar de falível, pode ser capaz de abrir espaço para a intervenção do acaso e para o surgimento de novas idéias.

É verdade que nossa “vida psicológica” está cheia de imprevistos, dizia Bergson (s/d., p. 14-15). Muitos acidentes surgem sem que pareçam ter relação nem com o que havia antes, nem com o que os seguiu. É mais cômodo não prestar atenção a essa alteração ininterrupta, e “notá-la apenas quando se torna suficientemente grande para imprimir ao corpo uma nova atitude, à atenção uma nova direção” (idem). É nesse preciso momento que notamos que mudamos de estado, mas o que ocorre é que mudamos permanentemente, pois o “próprio estado já é mudança”. Não existe uma diferença essencial, nos diz Bergson, entre passar de um estado a outro e persistir num mesmo estado. A transição é contínua, apesar da aparente descontinuidade¹¹.

São esses referenciais filosóficos da ontologia do presente que podem abrir as possibilidades para um estudo da invenção, da criação do novo. E é só tomando o tempo como ponto de partida, concebendo então que é a transformação mesma a substância da invenção e não algo que se transforma, que ela pode aparecer como tema no interior de seus quadros (Kastrup, 1997). Funcionando como um grande sintetizador do processo criativo, o tempo se manifesta como uma lenta superposição de camadas. É, portanto, na continuidade do trabalho, e pelo total envolvimento do artista (ou do estudante de Artes), que acontece a construção da obra. O tempo flui, mas não se tem a sensação de que ele passa. As satisfações são transitórias, as rotas podem ser temporariamente mudadas, acolhe-se o acaso e incorpora-se o desvio. O conflito é produzido por esta tensão entre direcionamento e acaso, onde o imprevisto revitaliza a coreografia da mão.

Os erros nos conduzem a alternativas impensadas. Há uma rede de ‘fios condutores’¹² que se inter-relacionam. E o projeto poético vai aos poucos sendo definido. Há uma sensação de aventura que acompanha cada transformação, cada avaliação e julgamento. Por exemplo, nas sucessivas provas de estado¹³ de uma gravura em construção, vemos uma imagem sendo continuamente modificada. Cada prova é uma parada imaginária, é um *flash* que ilumina um ponto do percurso. O movimento é contínuo, mas as provas de estado o subdividem. Elas servem de marcas espacializadas de pontos do caminho. Temos, então, que substituir o trajeto pela trajetória, para transformarmos a linha em movimento.

O artista não se contenta em continuar o que já foi feito no passado. Recomeça sempre cada tentativa integralmente. Se pega o pincel, é porque a obra está por se fazer, e com ela pronuncia alguma coisa que ainda faltava ser enunciada (Merleau-Ponty, 1984). Mas, nesse caminho, o artista e o estudante de Artes se

encontram diante de um dilema: como encontrar as formas para dizer aquilo que ignorava desejar dizer antes de tê-lo dito? Seus propósitos e intenções podem ajudar-lhe a compreender as razões e o modo como o problema está sendo proposto, mas, ainda assim, não esclarecem nada sobre a maneira como ele será resolvido.

Cada materialidade abrange uma certa dose de possibilidades de ação, e outras tantas impossibilidades (Ostrower, 1978). Algumas adaptações podem ser imprescindíveis para concretizar o projeto poético, e por vezes, até para superar os limites impostos. Se essas impossibilidades aparecem como limitações, num primeiro momento, não precisam ser desprezadas, pois elas mesmas podem ser responsáveis pela sugestão de novas direções a seguir. Exercitar esta flexibilidade no pensamento e desenvolver a capacidade de redimensionar e redirecionar todo o projeto são ações fundamentais para que as saídas possam ser encontradas, quando tudo parece afundar.

A invenção, como o inventário¹⁴, nos diz Kastrup (1977), implica em tempo, se faz com a memória¹⁵, e é composição e recomposição contínua. A invenção não pode ser definida como um processo psicológico particular, que responderia pela criação de respostas novas; nem obra de um sujeito psicológico, centro gerador da invenção. Quando o tempo é tomado como a “substância mesma de que a cognição é feita” (idem, p. 7), a criação deixa de ser a solução de problemas, para ser a proposição, a invenção de problemas. Faz parte da natureza temporal da criação diferir-se de si, problematizar os limites dentro dos quais ela opera. Criar é, portanto, defrontar-se com o novo, com o inesperado, que por sua vez força a criação a pensar e a divergir de si mesma¹⁶.

Pensar a criação em seu caráter de novidade imprevisível requer pensar o tempo enquanto devir intempestivo, e não como tempo histórico, para podermos encarar a invenção como novidade imprevista. Criar, para Bergson (s/d.), é *encontrar* o problema e conseqüentemente colocá-lo, mais do que resolvê-lo. No momento em que um problema especulativo estiver bem colocado, estará resolvido. Enunciar um problema é, assim, inventá-lo. O problema da criação está imbricado no problema do tempo; e, quanto mais aprofundamos a natureza do tempo, melhor compreendemos que duração¹⁷ quer dizer invenção, criação de formas, elaboração contínua do inteiramente novo. A intuição da duração é a representação de uma multiplicidade heterogênea, qualitativa, criadora, “de penetração recíproca”: é o “ponto de onde eu parto e para onde eu sempre retorno” (Trevisan, 1963, p.10-11). O novo, então, não aparece como uma ruptura com o passado, ele é definido justamente pela ligação e pela “coexistência de diversas camadas do tempo, nunca perdidas, jamais ultrapassadas definitivamente, mas conservadas desde sempre e reunidas nas formas da atualidade” (Kastrup, 1977, p. 26).

Aprendizagem em arte e a trajetória na criação

No percurso criativo, há sempre um ponto intermediário, algo que está “entre” um passo e outro. Do mesmo modo, a idéia de um ponto intermediário também está presente no aprender: para Deleuze (1988, p. 271), trata-se de uma tarefa infinita, em que o aprender “vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro”. A aprendizagem seria, então, o movimento de percorrer este labirinto em busca de uma saída. Neste movimento contínuo o que importa é a trajetória a ser percorrida, pois as soluções encontradas seriam apenas “pontos mortos”¹⁸.

Na aprendizagem¹⁹, assim como na trajetória da criação, há sempre um “conceito inicial” que põe o trabalho em marcha, que define o lançamento em determinada direção, mas junto há uma parte de indeterminação, pela impossibilidade de se prever o que irá acontecer durante o percurso. E é esta possibilidade de continuidade que, por mais incongruente que possa parecer, determina que tal tarefa seja infinita.

A criação é descrita por Deleuze (1988, p. 308) em suas duas faces: *Amor* e a *Cólera*²⁰. O *Amor* procura por fragmentos, numa determinação progressiva que ele chama de “encadeamento dos corpos ideais de adjunção”. Desse procedimento fazem parte os fragmentos ainda dispersos e as “variedades da multiplicidade em todas as dimensões”. São tais fragmentos de acontecimentos ideais futuros ou passados que permitem que o problema seja resolvido. E é pelo modo como eles se encadeiam e se encaixam com o corpo inicial do problema que será determinado o percurso a ser seguido.

A *Cólera* condensa as singularidades, “define a golpe de acontecimentos ideais o recolhimento de uma ‘situação revolucionária’ e faz com que a Idéia fulgure no atual”²¹. Nesse segundo procedimento está presente a possibilidade de condensar todas as singularidades, ao precipitar as circunstâncias. “Numa sublime ocasião, *Kairós*, que faz aparecer a solução como algo brusco, brutal e revolucionário” (Deleuze, 1988, p. 308).

Compreendo essa face da criação que ele chama de Amor como a parte que corresponde ao desejo de figurar algo. Poderia ser o “fio condutor” (Pohlmann, 2005), ou seja, aquilo que pode dar início ao movimento de colocar em andamento a realização de uma obra. O desejo como uma vontade interior que impulsiona a busca; o “fio condutor” como a guia do fio de Ariadne. É lançar-se em determinada direção, com uma mira não tão precisa, a ponto de deixar desconhecido de início o ponto de chegada.

Posso relacionar o que ele chama de *Cólera* à energia necessária para concretizar o projeto. Seria a atualização da Idéia na matéria, ou a trajetória do projétil. É pela criação posta em movimento, que se dará seguimento à transformação dos conceitos iniciais em um “momento crítico” capaz de conectar artista e obra. Entre a vontade inicial e a realização da obra colocada em andamento, um gatilho é detonado.

Muitas vezes, é o próprio trabalho que detona o gatilho desta reação. É uma espécie de excitação capaz de revelar, abrir ou clarear o que estava sendo procurado. Em outros momentos, é a escolha da matéria que irá corporificar a obra que dá o impulso inicial, define e delimita parte da criação. Essa escolha é feita em nome de uma necessidade inicial, e será a partir do contato com essa matéria que o artista (ou o estudante de Artes) dará início ao processo de manipulação e transformação também de suas idéias.

Relembrando o Amor e a Cólera descritos por Deleuze, vemos a obra se desenvolver entre o prazer e o desprazer, entre a flexibilidade e a resistência. Nesse percurso, também se faz necessária uma certa dispersão como uma espécie de distração, em que o realizador se aparta do comum das coisas e passa a vê-las pelo que elas são. Dentro desta dispersão, há combinações que o atraem mais do que outras. Sua atenção se fixa, então, sobre determinadas imagens, e sua ação transformadora consiste justamente no modo como ele ata um elemento a outro. Isso acontece em dois momentos especiais: na percepção e na seleção dos recursos artísticos.

A seletividade que estabelecemos ao perceber o mundo faz com que o caos das impressões sensíveis se organize de modo significativo e relevante. Durante estas apropriações, há momentos em que a vida nos proporciona uma visão de algo que ‘quebra’ a ordem da realidade. Alguma coisa nova é descoberta, ou aparece inesperadamente nos demandando certa dose de reformulações. Nessa ‘coleta sensorial’ captam-se dados da realidade, com uma intuição capaz de encontrar um novo sentido ao que está sendo percebido. Não são escolhas feitas previamente; ao contrário, a maioria delas aparecem ou são determinadas durante o próprio percurso. E nada garante que os recursos serão encontrados facilmente, pois a busca do artista (ou do futuro artista) envolve inúmeras idas e vindas, recomeços incansáveis, e retornos ao ponto de partida.

Os próprios procedimentos utilizados também podem ser alterados e transformados durante todo processo, e assim dar lugar a invenções e inovações singulares, e também a novos arranjos, em combinações surpreendentes, inesperadas e muitas vezes inusitadas. São como quebra-cabeças armados com peças que se justapõem e se acoplam, gerando metamorfoses nos próprios fragmentos utilizados nessas montagens. Obtém-se uma politonalidade, composta de uma multiplicidade sonora que emite sons às regiões que sobrevoa e delas recebe ecos variados. O novo aparece aqui como uma variação do passado, e as transformações acontecem pela re-significação e deformação dos elementos apreendidos.

Fico me lembrando aqui do “horizonte temporal” de que falava Larrosa (1996), por tratar-se de um momento em que a consciência do presente nos faz perceber de um só golpe todo o passado e todo o futuro, num mesmo horizonte. Do mesmo modo que posso perceber certa relação com o que está nas concepções da física contemporânea sobre o “tempo bloqueado”, em que não há mais

uma sucessão de passado, presente e futuro, mas a condensação num só bloco de toda a paisagem temporal²². E poderia ser também o *instante do ato* criador (Derdyk, 2001), que só existe porque se faz aqui e agora, e presentifica uma qualidade temporal inserida no tempo usual do cotidiano, “injetando uma percepção expandida de um outro espaço de tempo”.

Neste instante criador, o passado e o futuro são encapsulados e sua passagem está incorporada ao presente. Esta “percepção expandida” do tempo durante o processo criador de que fala Derdyk me parece conectar-se com o momento da “precisão dos corpos de adjunção” (assim chamado por Deleuze). Um momento em que o que prevalece é o contato direto com o que nos afecta, com o que nos faz sensíveis ao que de nós se apodera. Um momento em que o que importa é a seleção dentro desta variedade de fragmentos dispersos em todas as dimensões, que despertam o nosso desejo e que irão compor a idéia ou a obra. O modo como esses fragmentos vão se encadeando determinará o percurso a ser seguido, como uma bússola que nos indica o ‘norte’ para onde orientamos nossa mira. Entendo a “condensação de singularidades” como a irrupção repentina que sintetiza o que estava disperso para transformar em atual o que antes fazia parte apenas do virtual. Amor e Cólera, também como *Aiôn* e *Kairós*.

Pode ser que no primeiro caso (no Amor) apareça *Aiôn*, o deus grego da eternidade criativa, que nos leva para fora do tempo metrificado dos relógios, e nos faz mergulhar em busca do que ainda não se fez visível, mas que acreditamos poder encontrar. E pode ser que no segundo (na Cólera) apareça *Kairós*, como uma oportunidade fugaz que produz no jogo imprevisível do acaso, bifurcações e encruzilhadas que produzem rupturas inesperadas no percurso. Neste caso, aguardamos até que tal momento nos pegue em cheio, momento em que alguma sinalização possa indicar, dentre os vários caminhos possíveis, qual rumo seguir. É o momento em que as conexões se estabelecem, na tensão entre um lado e outro, entre uma coisa e outra e, de repente, faz com que pareça que tudo se liga.

Nas fronteiras e na transgressão de limites, *Kairós* provoca as alterações necessárias para que o inusitado aconteça. Com esta possibilidade de mudança, somos levados a romper com o que tínhamos, em favor do que talvez possa acontecer, por pura coragem de enfrentar o abismo e apostar na transformação. Sentimos, então, a pulsação da vida, o “*élan vital*”, nos excessos e nas paixões. Como um desafio ao enigma, esta força nos suga até o total descontrole de velocidade e lentidão, e nos conduz ao atravessamento do próprio desejo. Vertigem que converge para todas as disjunções.

Mais uma vez, aqui Deleuze (1988) traz *Kairós* à cena, quando diz que se trata de um lance de dados. Há todo o céu como espaço aberto cuja única regra é o lançar. É o “*élan de vida*” de que falava Bergson. Cada face do dado corresponde aos “pontos singulares”; o dado corresponde à “questão”, e dos lances resultam as “combinações problemáticas” das Idéias. O lance de dados

não exclui o acaso, pois aboli-lo seria fragmentá-lo segundo regras de probabilidade, de tal modo que o problema já estaria desmembrado em hipóteses de ganho e de perda. Ele enfatiza que o que se passa é justamente o contrário: o lance de dados afirma o acaso de uma vez, e “cada lance de dados afirma todo o acaso a cada vez”. Relembrando Márcio Tavares D’Amaral (2003), quando acontece um acaso, a máxima potência do ser está afirmada, porque se realizou aquilo que poderia não ser.

Retoques

Por mais obras que um artista crie, é sempre na seguinte, na que ainda não fez, que ele irá buscar sua satisfação. O desassossego e o desconforto que persistem não desaparecem até que nova energia seja despertada pela própria obra recém realizada. Seus desafios se transformam em objetivos, e os planos são mudados a qualquer momento, pois há sempre a possibilidade de desvios e alterações durante a tentativa de clarear a ‘idéia’.

Este tempo em que a obra está em processo é um tempo que não está vinculado ao tempo do relógio, nem a espaços determinados. É o tempo que está fora da ordem ‘crono-lógica’. Num estado de total adesão, a obra se faz num tempo que permanece em suspenso. Não é por acaso que as mudanças e os retoques que o artista realiza são chamadas de *pentimento* (do italiano, “arrepentimento”). O artista “se arrepende” do que fez e modifica a obra (Pechansky, 2005). A construção da obra é, muitas vezes, feita às custas de destruições, num jogo de estabilidades e instabilidades, conflitos e apaziguamentos. O projeto poético passa a ser conhecido, então, não só pelo que o artista (ou o estudante de Artes) quer, mas igualmente pelo que ele rejeita. A obra dialoga com toda a tradição da arte, ao mesmo tempo em que se relaciona com as obras que o artista já fez e com as que ele está por fazer.

Algumas reflexões e diálogos internos podem ficar registrados como devaneios operantes. É uma organização que nem sempre aparece de imediato, e requer, muitas vezes, um árduo trabalho de testagem e burilamento de formas. O trabalho para encontrar o que ainda não parece bem resolvido é pura experimentação, recheada de acertos, equívocos, correções e eliminações. E é através dessa inseparável atuação entre o físico e o mental que o pensamento se ordena.

As variações e as maneiras particulares que cada criador utiliza para encontrar também seu próprio modo de dizer alguma coisa compõem seu estilo. O fixo é transformado em fluído, as paradas em passagens, a organização em gagueira. Sem se deter em nenhum ponto preciso, o estilo vibra, treme e transborda. Às vezes, o artista²³ precisa de uma recompensa material para continuar a seguir seu desejo, e esta recompensa pode ser a própria realização da obra. Entretanto, essa recompensa só aparece à medida em que o trabalho vai sendo desenvolvido. No caso de Evandro Carlos Jardim, seu projeto poético tem a dimensão da

própria vida, conforme ele mesmo o define. Em suas gravuras em metal, Evandro busca aproximar-se do âmago da imagem, através dos sucessivos registros que faz de uma árvore, de uma montanha, ou de seu ateliê, e o que lhe interessa é esta continuidade, pois cada momento do trabalho é um novo ponto de partida e não o encontro de algo acabado (Salles, 2004, p. 130).

Na tensão entre projeto e processo, um direciona a criação; o outro, demanda a continuidade de ações. Icleia Cattani (1993, p. 17) comenta que o artista contemporâneo elabora suas regras, arbitrárias e únicas; depois, segue-as ou as subverte, negando ou criando outras novas, sucessivamente. Essa seqüência segue até que determinados limites se impõem. Podem ser limites estabelecidos pelo próprio artista, ou limites ditados por fatores externos, como data de entrega, orçamento ou delimitação de espaço.

Esses limites quase sempre são relatados como uma dificuldade de parar ou de considerar a obra pronta. As rasuras, consertos ou constantes modificações indicam o inacabamento da obra. O artista insiste em perseguir aquilo que lhe escapa, num perpétuo estado provisório, em que se acumulam problemas, conflitos, becos-sem-saída e preocupações. Se para alguns o mais difícil é o ponto de partida, na procura do tom apropriado para 'dar a largada', para outros, a maior causa de angústia é enfrentar o momento da conclusão da obra. O vazio e a privação imposta pelo final da obra às vezes são sentidos pelo artista como a falta de algo que até o minuto anterior estava totalmente integrado à sua vida. O tempo que sobra depois do final de uma obra torna-se uma mistura de alívio impregnado de dor, angústia que busca um novo projeto.

Interrupção do processo

Determinar o fim de um trabalho significa, então, determinar uma interrupção no processo. A razão deste corte abrupto está, na maioria das vezes, no esgotamento do limite de tempo: a chegada do prazo de entrega do trabalho²⁴. O final da obra pode ser também determinado pelo momento em que se esgotam suas possibilidades de continuar. Nem sempre significa que não há mais nada a fazer, pois se pudesse, o artista ficaria eternamente trabalhando e retrabalhando cada detalhe.

A imersão temporária no ateliê faz com que o artista (ou o estudante de Artes) perca sua rotina habitual e passe a estar inserido numa outra lógica temporal, talvez ilógica. O tempo de trabalho mental, independente desses períodos no ateliê, pode demonstrar o lado avesso deste processo. Às vezes, parece que não está acontecendo nada, mas a mente está em ebulição, atenta, focada, mesmo que o trabalho que está sendo executado mentalmente não apareça imediatamente. Miró falava da importância de seus esboços e desse tempo de experimentação mental, cujas anotações de idéias eram feitas sobre qualquer coisa,

em qualquer lugar. À medida que o tempo passava, a idéia ia sendo trabalhada mentalmente e registrada em seus cadernos (ou folhas avulsas), até que um dia virava tela. Às vezes, se passavam quarenta anos entre o esboço e a tela (Salles, 2004).

Estes momentos de experimentação abrem possibilidades para que diferentes formas ocupem a mesma obra. Entretanto, o artista terá que escolher um caminho em detrimento de outros: construir é destruir. E, neste caso, é inevitável abrir mão de algo que já havia sido construído para que se possa chegar onde desejamos. A liberdade e a abertura inicial levará inexoravelmente ao momento em que os cortes serão necessários e as mudanças de rumo irão se impor. São instantes dramáticos, porque o artista (ou o estudante de Artes) terá de se desfazer do próprio trabalho.

Determinadas obras permanecerão inacabadas porque os percursos não levaram a lugar nenhum, apesar de todas as tentativas feitas. Permanece a insatisfação diante do que há até ali; diante do ponto em que foi possível chegar, mas impossível avançar. Algumas alterações de rota são determinadas pela necessidade de entrar em acordo com o que havia sido pensado de antemão; outras aparecem na medida em que o processo caminha, determinando a busca de novas alternativas ao projeto.

Quando o artista decide que uma obra está acabada, sua relação com ela se transforma radicalmente e seu interesse se polariza na obra seguinte. Este talvez seja um dos momentos mais angustiantes do processo de criação: o espaço de tempo entre o fim de uma obra e o início da obra seguinte. A dúvida é sempre se a obra de amanhã será melhor do que a de hoje. Sentimentos de insegurança, dúvidas, medo – tudo isso pode impedir ou retardar o reinício do trabalho; a retomada passa a ser protelada.

Finalizando

Durante a criação, esperamos transformar o *Kronos* em *Aiôn*, e aguardamos pela encruzilhada em que *Aiôn* possa se transmutar em *Kairós*. Não nos esqueçamos das horas nem dos dias (*Kronos*), porque há sempre uma data de entrega, determinados orçamentos ou limites que se impõem sobre nossa vontade de deixar o tempo permanentemente em suspenso, como se fosse possível ‘parar o tempo’ (*Aiôn*). Se há um prazo a cumprir, por mais que a vontade seja a de manter a sensação de que o tempo que escorre é diferente do tempo que o relógio cronometra, não há como se desvencilhar completamente de *Kronos*. Sua presença nos ronda por todos os lados.

Por alguns períodos, no entanto, somos levados a acreditar que parece não haver tempo, no sentido de que ele se mantém entre parênteses, isolado de nosso universo. Sentimos, então, que estamos dentro de *Aiôn*, na criação de

uma paisagem que desterritorializa o tempo e o detém. Esta sensação de inexistência de tempo ou de congelamento do tempo, durante o processo de criação, se parece à idéia de *fermata*, conceito musical que indica a sustentação da nota (ou da pausa) na música. O tempo de duração da ‘sustentação’ da nota é definido exclusivamente pelo solista. A *fermata* seria a espessura da duração, um tempo de paragem, um tempo em suspenso, congelado mas pulsante. Como um ‘congelamento provisório’; esse tempo pode estabelecer um lugar de partida ou onde há passagem de forças.

E, eis que, de repente, surge uma idéia, um caminho, um prenúncio de algo que se anuncia... Vemo-nos, então, na companhia de *Kairós*. O acaso, a fenda, a encruzilhada, o trovão, o raio que nos abre ao meio e de onde parece surgir a violência da superfície roída, numa tempestade, numa fúria, num redemoinho ou tufão que envolve toda a atmosfera e que suga completamente o ar. Os três juntos nos acompanham, se revezando, tramando e tecendo o que nos enrola, desenrola, desterritorializa e volta a territorializar. Fazemos o que está a nosso alcance, sem vermos as horas ou os dias passarem. E, apesar da sensação de que ainda falta alguma coisa, nos sentimos exaustos, mesmo na incompletude.

A idéia, que talvez mais se aproxime do que procurei dizer é a de que o que importa é o movimento – como escreveu Bergson. Entre os pontos, há sempre uma passagem de um em direção ao outro. Há sempre idas e vindas contínuas, permanentes. Nem tanto um extremo nem tanto o outro, porque muitas vezes estamos na mistura composta de partes de um e de outro. Isso é o mais interessante. De um lado, temos o desejo de concretizar algo; de outro, há a imposição de limites intrínsecos à sua concretização na matéria. O desejo apontando para um futuro que se atualiza a cada ponto de contato com o presente da matéria, numa tensão de regiões que ainda estão por vir. Os muitos futuros simultaneamente em aberto aguardam o momento, a presença, a paisagem, a pulsação.

No início, eu pensava que o tempo da criação era um tempo em suspenso (*Aiôn*), em que as horas não contam, porque o envolvimento com o trabalho nos faz esquecer que a areia da ampulheta ainda escorre. Agora, penso que o tempo da criação é, mais do que qualquer outro, *Kairós*: decisão e oportunidade. A irrupção do “acaso” não se dá por acaso, mas por uma decisão em lançar os dados. Ela só acontece quando a determinação de lançar-se é maior do que a imobilidade dos “pontos mortos”. A velocidade não importa. Logo que nos colocamos em marcha, vamos pegando o ritmo. E a indeterminação, parte intrínseca a todo o processo, deve ser absorvida, reabsorvida, elaborada e reelaborada continuamente, sem temer o caos e a desordem em que nos metemos²⁵.

Em algum ponto do caminho, a desorganização e o imprevisível dançam conosco, produzindo erros, distanciamentos, enganos e medos, mas igualmente fluxos, tensões, energias que vão e vêm. Há um revezamento de forças que nos puxam e desacomodam. Sentimo-nos inseguros, sem rumo. Atravessamos um infinito desordenado, buscando alternativas entre linhas que se esgotam.

Chegamos ao final com a sensação de que poderíamos ter feito algumas coisas diferente. Mas só é possível ter essa sensação agora, depois de ter concluído o trabalho. Não há como descobrir isso antes. É apenas o olhar em retrovisão (retrospectiva) que permite tal análise. É o processo, e não o seu resultado, que precisa ser incessantemente renovado. Retornamos ao início do processo para retomar incansavelmente seu movimento.

Retomo aqui o que disse Bonato (2003) sobre a realização de uma imagem na gravura. Às vezes, diz ele, uma figura é feita rapidamente, mas o mais freqüente é o movimento contínuo de gravações e regravações, até que se chegue ao essencial, sem excessos ou faltas, integrando técnica e poética. O movimento contínuo não se refere à repetição do mesmo, mas à possibilidade de renovação, de instauração do novo, pelo retorno à origem, desse mundo dos etéreos e invisíveis, de onde se pode partir, a cada novo reinício, para uma aventura diferente por um percurso ainda inédito. O que já está feito nos permite refazer o percurso de outro modo: o percurso futuro. Não como um retrocesso, mas como continuidade do que foi feito até aqui.

Criamos projetos e inventamos maneiras de ultrapassar o que havia sido decidido de início, mesmo sem saber ao certo onde iremos chegar, porque aguardamos por um imprevisto, ou pelo impensado. Arriscamos um salto no escuro diante do abismo sem esperar nada além de flutuar num intervalo de mini-eternidades de instantes, porque somos levados pelo desejo de concretizar essa força incorporal. E é, então, só depois do salto, que o acontecimento de uma composição vibrátil é passível de ser expresso nas margens indeterminadas que povoam nossas paisagens.

Notas

1. Utilizamos neste artigo a idéia que está na afirmação de Deleuze (1988, p. 268-269), de que “o aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos [...]”. O autor, que afirma o aprender como ato subjetivo operado diante da objetividade do problema, diz que o aprendiz opera inventando problemas, e a seqüência de seus atos está subordinada à continuidade, empreendida em buscar a finalização do que foi iniciado. Essa é uma busca que inclui erros, avanços e recuos.
2. A pergunta que Deleuze (1988, p. 270) se faz é: “a partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Idéia será o pensamento suscitado?” Assim como não há como saber antecipadamente qual será o percurso que será realizado pelo artista (ou pelos estudantes de Artes da universidade), até chegar à finalização de sua obra, também não há como saber de antemão como alguém vai aprender.
3. Há mais de 20 mil anos o homem se dedica ao registro da passagem do tempo. Já gravou marcas em ossos ou gravetos para contar os dias entre as fases da lua, criou calendários para regular o plantio, usou relógios de sol, ampulhetas, clepsidras, relógios mecânicos e relógios atômicos. Esses artefatos, que possibilitaram a medição e o registro do

- tempo de forma cada vez mais precisa, não só alteraram a maneira como as atividades vêm sendo desenvolvidas nas sociedades, como também nossa percepção do tempo. A possibilidade de coordenar nossas tarefas, a exigência de pontualidade a que estamos submetidos, ou a produtividade esperada no trabalho passaram a ser medidas pelo desempenho e pela organização de cada um em relação ao tempo.
4. O tempo metrificado fornecido pelos relógios nos dá o conceito de uma sucessão de durações unitárias, mensuráveis e independentes, mas é mera invenção a que nos habituamos. Tornou-se uma das pedras angulares da recente civilização ocidental, pois, sem o tempo metrificado, a ciência, a tecnologia e a indústria nunca poderiam ter existido (Oliveira, 2003, p. 49). Entretanto, essa imagem do tempo “cronal” pode ser fragmentada em um mosaico de temporalidades díspares e heterogêneas: nos paradigmas quânticos, relativísticos ou não-lineares, por exemplo.
 5. A duração de cada hora variava conforme a época do ano e a distância do equador já que, quando se está mais afastado do equador, os dias são mais longos durante o verão e as noites são mais longas durante o inverno.
 6. Conforme Calvo (2001, p. 16), há uma duplicidade apresentada por *aión* (em grego) ou *aeuon*, *aetás* (em latim), cuja raiz do grego *aiei* significa “sempre”; e *chrónos* (em grego) ou *tempus* (em latim), cuja raiz *tem-* significa “cortar”. Quando dizemos “tempo”, estamos abarcando em uma palavra uma extensão de tempo, uma parte da duração “vista de uma vez”, como a de uma vida, uma época, uma era, ou até a do Tempo-todo ou Eternidade. Por outro lado, com *chrónos* (ou seu plural *chrónoi*) e com *tempus*, estariamos nos referindo a algo como “situações no Tempo”, momentos, fatos ou acontecimentos de um ritmo ou de outros cômputos.
 7. Retomo aqui o termo adotado por Deleuze, para referir-me aos alunos da graduação, com os quais convivo como professora nas disciplinas da terminalidade de gravura no curso de Bacharelado em Artes Visuais da UFPel.
 8. Poderíamos comparar esta idéia de uma “fresta anunciadora” com o que Deleuze (1988, p. 278) diz sobre o indeterminado, o determinável e a determinação: não se trata de preencher o que não pode ser preenchido, mas reter na “rachadura” o que ela racha, pois as Idéias também contêm seus momentos dilacerados. E também com o que diz Marly Meira (2003) sobre a “pedagogia do acontecimento”: pensando na criação como prática estética, que exige uma “atenção difusa e espalhada”, avessa à lógica, composta de casos e fragmentações.
 9. Aqui, cada vez que nos referimos ao artista, também estamos falando do que se passa com o estudante de graduação em Artes. As dúvidas, os receios, os erros e acertos são comuns a ambos.
 10. Idem ao que foi dito na nota anterior.
 11. “Se o estado que ‘permanece o mesmo’ é mais variado do que pensamos, inversamente a passagem de um estado a outro assemelha-se, mais do que que pensamos, a um mesmo estado que se prolonga [...]”. (Bergson, s/d., p.14).
 12. Sobre este assunto, ver também: Pohlmann, 2005.
 13. “Prova de Estado” cuja sigla é P.E., são as impressões feitas da matriz durante o período em que a imagem está sendo trabalhada. Uma impressão assinada como

- “P.E.” indica que aquela imagem ainda não foi considerada acabada pelo artista. Estas impressões servem para auxiliar o artista a perceber o que está contido na matriz. Estas provas o fazem pensar em alternativas de seqüência para o trabalho desenvolvido na matriz (seja ela uma matriz de madeira, no caso da xilogravura; de metal, na gravura em metal; de pedra, no caso da litografia; ou tela de nylon, no caso da serigrafia).
14. Retomando a etimologia da palavra invenção, Kastrup (1997) retorna à palavra latina *invenire*, que significa “encontrar relíquias ou restos arqueológicos”.
 15. “A memória não é aqui uma função psicológica, mas o campo ontológico a partir do qual toda invenção pode advir”(Kastrup, 1997, p.7).
 16. Bergson se refere a dois tipos de clareza: a que temos com as idéias da inteligência e a que temos com as idéias da intuição. As idéias da inteligência (mais claras) têm o papel de compreender e organizar as outras idéias que já possuímos. As idéias da intuição são em princípio obscuras, mas têm a possibilidade de dissipar obscuridades. Essas idéias da intuição possuiriam uma luminosidade exterior, e a luz que projetam ao seu redor volta-lhes por reflexão. Elas possuem, assim, o duplo poder de iluminar o que há em torno delas e de aclarar-se a si mesmas. A idéia de criação (invenção) estaria, assim, neste segundo grupo (Kastrup, 1997).
 17. A idéia de *duração*, para Bergson (1999), implica na impossibilidade de subdividir as posições num trajeto móvel. Deveríamos transformar uma simples constatação do *tempo* como alternância de aparições e desaparecimentos, pela experiência da *duração* como novidade, crescimento e criação.
 18. “Ponto-morto”: ponto de parada, imóvel, em oposição ao fluxo, ao turbilhão, à passagem.
 19. Sobre este assunto ver também o que diz Jean Lancri (2002) e Sandra Rey ((1996) sobre os conceitos iniciais que dão início à pesquisa em artes plásticas, desenvolvida nas universidades.
 20. Encontramos em Empédocles (*Pré-socráticos: vida e obra*, 2000, p. 27-29) a idéia de “Amor”(*Philia*) e “Ódio”(*Neikos*). Para ele, o Amor exerce a força de atração, e o Ódio afasta. O resultado é um processo cíclico, que oscila entre um estado de máxima junção (obra do Amor) e de máxima separação (obra do Ódio). Parece-me que o que Deleuze diz sobre Amor e Cólera e sobre disjunção e adjunção se assemelha e essa idéia de Empédocles.
 21. “Em muitas passagens nas quais [Deleuze] fala de multiplicidade, de devir, de diferenciação e determinação do indeterminado está presente, sem dúvida, uma inspiração ou uma acepção vitalista, mas ela não constitui o essencial da sua visão. A singularidade não é nunca o determinado puro e simples, muito menos compreendido enquanto *unicum*: a singularidade é o determinante, o individuante, não o individual. Em *Diferença e repetição* emerge com precisão esse sentido da singularidade e é agora a doutrina da univocidade do ser e da equivocidade de predicado que permite explicitá-lo, ao menos em uma primeira aproximação, considerando, entretanto, que ela poderá encontrar uma expressão posterior e mais completa apenas após o tratamento do conceito de Idéia como multiplicidade e virtualidade” (Antonello, 1994-1995).

22. O conceito de “tempo bloqueado”, na Física, fala de um tempo que não passa nem flui, em que todos os tempos (passado, presente e futuro) são igualmente reais. Conforme Paul Davies (2002, p. 56): “[...] os físicos preferem pensar o tempo como inteiramente mapeado – uma paisagem temporal (‘timescape’), em analogia a uma paisagem espacial (‘landscape’) – contendo todos os eventos passados e futuros”.
23. Estamos todo o tempo incluindo no termo “artista” tanto aquele que está em seu ateliê desenvolvendo seu trabalho poético como também os estudantes do curso de graduação em Artes Visuais da universidade.
24. No caso das aulas na universidade, os alunos se deparam com os prazos de avaliação e de duração dos semestres letivos como limites para a realização de seus trabalhos.
25. No momento em que nos dermos conta desses modos de perceber este processo, poderemos compreender, acompanhar, agir junto com aqueles que estão diante de nós, nos ateliês, nas aulas práticas, tentando conhecer e descobrir seu próprio modo de dizer e de fazer surgir seu trabalho em poéticas visuais.

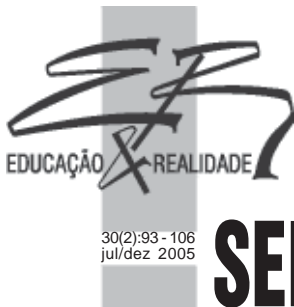
Referências Bibliográficas

- ANTONELLO, Giuliano. *Ontologia e metafísica em Diferença e repetição de Gilles Deleuze* – Seminário do Ano Acadêmico 1994-1995. Texto traduzido por Tomaz Tadeu, fornecido para estudo em aula (PPG-EDU/FACED/UFRGS).
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Lisboa: Edições 70, s/d.
- CALVO, Agustín García. *Contra el tiempo*. 2.ed. Madrid: Lucina, 2001.
- CATTANI, Icléia. “Repetição/Criação”. In: *Repetere*. Porto Alegre, 1993. Catálogo de exposição. (Solar dos Câmara, de 14 de abril a 21 de maio 1993).
- D’AMARAL, Márcio Tavares. “Sobre o tempo”. In: DOCTORS, Márcio (Org.) *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- DAVIES, Paul. “Esse fluxo misterioso”. In: *Scientific American Brasil*. São Paulo, ano 1, n. 5, out. 2002, p. 54-57.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. “Platô 15: Conclusão: Regras concretas e Máquinas de Guerra” In: _____. *Mil Platôs*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DERDYK, Edith. *Linha do horizonte: por uma poética do ato criador*. São Paulo: Escuta, 2001.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica. Orientadora: Suely Rolnik. PUC/São Paulo, 1997.
- LANCRI, Jean. “Colóquio sobre a metodologia em artes plásticas na universidade”. In: BRITES; TESSLER (Org.) *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4).

- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1996.
- LOUREIRO Jr., Eduardo. *Digitalizar é criar encruzilhadas num labirinto*. Disponível em : <http://www.patiao.com.br/labirinto/Digitalizar%20E%20criar%20encruzilhadas.html>, acessado em: 25/04/2002.
- MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003. (Coleção Educação e Arte; 4).
- MERLEAU-PONTY, Meurice. “A linguagem indireta e as vozes do silêncio”. In: *Merleau-Ponty*. (Col. Os Pensadores). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- OLIVEIRA, Luiz Alberto. “Imagens do tempo”. In: DOCTORS, Márcio (Org.) *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1978.
- PECHANSKY, Clara. (Org.) *A face escondida da criação*. Porto Alegre: Movimento; Pelotas: UFPel, Ed. Universitária, 2005.
- POHLMANN, Angela Raffin. *Pontos de Passagem: o tempo no processo de criação*. Tese de Doutorado. Orientadora: Analice Dutra Pillar. Faculdade de Educação. PPG-EDU/UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2005.
- PRAGA, Jorge. *Biografías del tiempo*. (Coleção “Aprender a Mirar”, número 5). Madrid: Caja España, 1999.
- Pré-socráticos: vida e obra*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- REY, Sandra. “Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais”. In: *Porto arte*. Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, v.7, n.13, nov. 1996, p. 81-95.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 2. ed., São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.
- STIX, Gary. “Tempo real”. In: *Scientific American Brasil*. São Paulo, ano 1, n. 5, out. 2002, p. 50-53.
- TREVISAN, Armino. *Essai sur le problème de la creation chez Bergson*. Tese de Doutorado, Faculté des Lettres de l’Université de Fribourg (Suiça), Fribourg, 1963.
- VALÉRY, Paul. *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

Angela Raffin Pohlmann é artista plástica e professora de Desenho e Gravura do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e participa do Grupo de Pesquisas em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS).

Endereço para correspondência:
 Rua Anita Garibaldi, 850/401 – Mont’Serrat
 90450-000 – Porto Alegre – RS
 redemoinho@gmail.com



PARA UMA SEMIÓTICA SENSÍVEL

Eric Landowski

RESUMO – *Para uma semiótica sensível.* A reflexão sobre o estatuto da significação na experiência estética conduz a rechaçar a concepção herdada da tradição que consiste em opor a sensação à cognição. No quadro da semiótica, a tentativa de ultrapassar essa visão dualista não supõe a invenção de uma nova problemática “do sensível”, vista como oposta à “do inteligível”, mas exige um esforço para tornar a própria semiótica *mais sensível*. Com esse objetivo, explora-se as pistas abertas pela última obra de A.J. Greimas, *Da imperfeição*. À concepção da experiência estética como encontro providencial e efêmero é contraposta a idéia de uma aprendizagem do sentido estético dos objetos mediante processos graduais de ajuste às qualidades sensíveis dos elementos com os quais o sujeito interage, quer se trate de obras de arte, de outros sujeitos, ou ainda das coisas mais ordinárias que compõem o meio ambiente da vida cotidiana.

Palavras-chave: *estesis, estética, semiótica.*

ABSTRACT – *For a sensitive semiotics.* A reflection on the status of meaning in aesthetic experience leads to a rejection of the conception inherited from tradition, which involves an opposition between sensation and cognition. In the field of semiotics, the attempt to overcome this dualistic vision does not entail the invention of a new problematic “of the sensitive”, opposed to that of “the intelligible”, but rather, requires an effort to make semiotics itself *more sensitive*. Therefore, the paths opened by the last work of A.J. Greimas, *On Imperfection*, are explored. The conception of the aesthetic experience as a providential and ephemeral encounter is counterposed to the idea of an experience of learning the aesthetic meaning of objects through gradual adjustment to the sensitive qualities of the elements with which the subject interacts, be they works of art, other subjects, or more ordinary things that constitute the environment of everyday life.

Keywords: *aesthesis, esthetics, semiotics.*

A partir de *De l'Imperfection*

Na maior parte de nossas atividades cotidianas, das mais triviais às mais cientificamente sofisticadas, privilegiamos a eficácia prática, o poder-fazer ou o saber-fazer em detrimento de outros modos de relação possíveis com o nosso ambiente. Esquecemos que um outro olhar é possível¹, um olhar que, ao nos fazer ver o mundo por ele mesmo, nos permitiria também ter conhecimento dele, mas de um modo menos imediatamente interessado: como objeto de contemplação e não como campo de ação, ou, na ação, como parceiro antes do que como meio ou instrumento. Mas, quer se trate das coisas que manipulamos, quer das pessoas com as quais interagimos, nós nos contentamos, o mais das vezes, com *operar* sobre elas, ou com elas. Nosso interesse limita-se àquilo que nelas nos pode ser útil, ou agradável. Essa maneira de fixar a significação e o valor dos objetos a partir de critérios de ordem instrumental deixa por princípio os seres e as coisas no estatuto de realidades, por assim dizer, *sem alma*. Em outras palavras, a perspectiva funcional que subjaz às nossas práticas ordinárias nos conduz a objetivar o mundo e, assim fazendo, a dele nos distanciar.

Até uma data recente, a semiótica assumiu essa visão dualista, que coloca diante do sujeito um mundo-objeto visto como pura exterioridade, alheia e distante. Entretanto, em seu último livro, *De l'Imperfection*, Greimas abriu uma via para uma série de investigações complementares, que abordam uma outra forma de encontro entre o homem e o mundo, o encontro *estético*¹. Nesse plano, não é mais uma distância objetivante, mas uma proximidade imediata ou, até mesmo, alguma forma de intimidade efusiva que se estabelece entre os dois pólos da relação, entre um sujeito para quem o conhecer não se separa do sentir, e um objeto, ou um outro sujeito, também cognoscíveis mediante o sentir. Não se trata, evidentemente, de preconizar dessa maneira o retorno, entre os homens e a natureza, ou entre os próprios homens, às formas de relação participativa que, em outros tempos, permitiam viver – como imaginamos – em harmonia com o universo num grande todo sem exterioridade, ou seja, como diz Greimas, na “pancalia original” (*De l'I*, p. 99²) graças a um modo de apreensão do real fundado sobre o poder unificador do simbolismo mítico. Independentemente desse gênero de nostalgia, a questão é, todavia, de saber se é ainda possível conceber algum modo de relação com as figuras do mundo que seja capaz de remediar o *desencantamento da separação*.

O caminho proposto em *Da imperfeição* passa pela mediação do sensível e, portanto, do estético ou, mais fundamentalmente, da *estesia*. Na experiência estética – esse momento em que, como escreve Michel Tournier, as coisas se revelam na sua “essência”, “sem buscar outra justificação que a sua própria perfeição”³ –, pode ocorrer que a realidade faça sentido de um modo quase fusional, como se o contato com o “perfume” dos objetos bastasse para tornar o sujeito plenamente presente ao mundo – e o mundo imediatamente significante. A convocação do sujeito pelas qualidades imanentes das figuras do mundo

sensível parece então coincidir com a revelação do sentido. Desse ponto de vista, não é possível opor conceitualmente o sentir, com o seu caráter imediato, à reflexividade do conhecer, nem separá-los analiticamente. Deve-se, ao contrário, procurar dar conta da maneira pela qual o sensível e o inteligível, essas duas dimensões constitutivas da nossa apreensão do real, essas duas formas complementares de um único saber sobre o mundo, misturam-se e, provavelmente, até se reforçam uma a outra. Não somente o sensível “se sente” (por definição), mas ele próprio *faz sentido*, assim como, inversamente, o sentido articulado incorpora alguma coisa que emana diretamente do plano sensível: enquanto, por um lado, a significação está *já presente* naquilo que os sentidos nos permitem perceber, por outro, o contato com as qualidades sensíveis do mundo fica *ainda presente* no plano onde o sentido articulado se constrói.

A reflexão sobre a emergência e o modo de existência do sentido na experiência estética conduz, dessa forma, a visar a ultrapassagem da concepção dualista – sensação *versus* cognição –, que a tradição tende a impor-nos. Nossa hipótese é que tal ultrapassagem é possível. E isso não mediante o desenvolvimento de uma nova semiótica “do sensível”, vista como o par daquela “do inteligível”, mas sim no quadro mantido da semiótica atual, com a condição que ela própria se torne *mais sensível* – e talvez, ao mesmo tempo, *mais inteligível*. Dito isto, embora o Mestre tenha aberto a pista, não se pode dizer que ele nos tenha facilitado muito a tarefa. Ao contrário, a “teoria” estética, amplamente implícita, que ele esboçou no *Da imperfeição* admite no mínimo duas interpretações bem diferentes que, como vamos ver a seguir, estão longe de apresentar uma e outra a mesma utilidade para a concretização do nosso projeto re-unificador.

Fraturas e escapatórias

Da estesia e da paixão como acidentes

A interpretação mais conhecida entre os semioticistas tem suporte nas análises conduzidas pelo autor na primeira parte do livro – “A fratura” –, sobre cinco “acontecimentos estéticos” respectivamente evocados, em outros tantos breves relatos, por M. Tournier, I. Calvino, R.M. Rilke, J. Tanizaki e J. Cortázar. Vemos aí a experiência sensível do encontro entre sujeito e objeto tomar a forma de uma súbita irrupção do sentido e do valor – aparição inexplicada e inexplicável, acidental, sob um fundo de cotidianidade marcada pela monotonia e vivida na indiferença, senão mesmo no tédio. A partir daí, muitos acreditaram-se autorizados a reduzir a concepção estética de Greimas a um algoritmo elementar, ao mesmo tempo catastrofista quanto à forma e romântico quanto à visão do mundo. O esquema comumente proposto de acordo com essa ótica é dos mais simples.

Conforme o esquema popularizado por Propp, tudo começa por uma *falta* – nesse caso, uma falta de sentido – devida à planitude da vida cotidiana: melancolia vaga e sem objeto (à Mme Bovary) rebatizada de “espera do inesperado”

(*De l'I*, p. 89). Acontece então – segundo tempo – um verdadeiro *milagre* destinado a preencher essa espera, uma aparição súbita e “deslumbrante” que vem inopinadamente provocar o êxtase do sujeito, fazendo-o entrever, para além da banalidade das aparências, um mundo “outro”, carregado de sentido. É o momento estético propriamente dito, em completa ruptura com tudo aquilo que o precedeu, bem como com tudo aquilo que o sucederá. De fato, o acidente estético, essa “fratura” na ordem das coisas, introduz no fluxo de uma continuidade considerada como imutável e necessária uma súbita descontinuidade, tão imprevisível quanto efêmera (*De l'I*, p. 16). Pois – última etapa –, mal chegado o instante do deslumbramento, começa a inelutável volta ao ponto de partida, a *recaída* no mundo banalizado e automatizado de todos os dias (*De l'I*, p. 86). Percurso em três etapas, portanto, mas cuja sucessão em forma de ida e volta nada mais faz, na realidade, do que traduzir no plano sintagmático uma articulação paradigmática estritamente binária: de um lado, a experiência estética, apresentada como um “relâmpago passageiro”, e do outro, o ramerrame do cotidiano, reino de anestesia, do qual o sujeito emerge somente um instante para, logo a seguir, novamente mergulhar nele.

O problema é que o modelo esquematizado dessa forma tem pouco valor explicativo. A insistência colocada nas rupturas que pressupõe a alternância entre maneiras de “estar-no-mundo”, radicalmente opostas entre si, permite sistematizar as diferenças entre os estados considerados. Mas isso não equivale a construir um dispositivo teórico que ajudaria a compreender como se articulam entre elas essas maneiras de ser. Em vez disso, multiplicam-se de maneira tautológica os planos sob os quais a perspectiva dualista adotada pode ser projetada. Assim, da mesma forma que a experiência estética é apresentada como a pura e simples negação da anestesia que ela pressupõe, o momento propriamente dito dessa experiência é caracterizado unicamente por sua pontualidade acidental, isto é, em negativo, por oposição à duração sem surpresa que o precede e o sucederá. Ainda do mesmo modo, a respeito das significações que resultam dessa sucessão de seqüências heterogêneas, a interpretação admitida limita-se a ressaltar o contraste entre dois regimes de existência do sentido radicalmente antitéticos: de um lado, um sentido puramente “denotativo”, paradoxalmente qualificado como “dessemantizado” (pelo “desgaste” – *De l'I*, p. 87, p. 93); do outro, um sentido apreensível somente no êxtase, mas tido por revelador da essência mesma das coisas; e, entre esses dois pólos, uma descontinuidade radical.

O mesmo tipo de dualismo categórico aparece, assumido de maneira explícita, em *Semiótica das paixões*, livro escrito mais ou menos no mesmo momento, se bem que publicado somente alguns anos depois, em colaboração com J. Fontanille⁴. À “tensividade” anódina das “formas cotidianas do discurso passional”, os autores opõem as “paixões violentas, como a cólera, o desespero, o deslumbramento ou o terror” (*SdP*, p. 18). Reaparece então o tema da fratura, tão ou ainda mais fortemente acentuado do que em *Da imperfeição* (*SdP*, p. 18; *De l'I*, p. 72). Nenhuma expressão parece ter sido excessiva aos olhos dos autores para sublinhar a força de ruptura que, segundo eles, acompanha o que se poderia chamar o *acidente patêmico*, em paralelo com o “acidente

estético” do outro livro: “a entrada em transe do sujeito, dizem-nos, o leva num além imprevisível”... é “a carne viva, a proprioceptividade selvagem que se manifesta e reclama seus direitos”. O sentir vindo, desse modo, a “transbordar” irresistivelmente o perceber, eis o sujeito conduzido a uma “espécie de desdobramento” (*SdP*, p. 18-19): ao seu lado, ou nele mesmo, aparece um “sujeito apaixonado” que, “perturbando seu dizer cognitiva e pragmaticamente programado”, faz “desviar sua racionalidade (...), perturbando-a por suas pulsações discordantes” (*SdP*, p. 16-17).

Tão inquietante quanto o acidente estésico em meio à continuidade do cotidiano, a irrupção da paixão aparece por conseguinte – de maneira mais uma vez conforme a uma certa idéia do “romantismo” – como uma verdadeira pequena catástrofe em relação ao curso usual da vida. Noutras palavras, o acontecimento patêmico destaca-se sob um fundo de apatia em todos os aspectos comparável ao pano de fundo de anestesia que pressupunha, no outro livro, o deslustramento estésico. Nos dois casos, o mesmo tipo de quebra faz surgir de repente, se não um outro sujeito, pelo menos um sujeito “fora de si mesmo”, “em transe”. A única diferença é que, enquanto o acidente estésico permite ao sujeito sair da insignificância para aceder momentaneamente à plenitude do sentido, o acidente patêmico apresenta-se, na direção inversa, como uma pura regressão (passageira também, felizmente!), visto que seu primeiro efeito é, em suma, fazer por um momento *perder a razão* àquele que é, conforme toda a aparência, sua vítima impotente. Tais são os efeitos devastadores da paixão ! Mas isso não é tudo.

Razão e desrazão na semiótica das paixões

A irrupção da dimensão passional, nos é dito, não produz somente perturbações no agenciamento narrativo dos textos-objetos (e das práticas) que os semioticistas têm o hábito de analisar; ela vai perturbar igualmente as condições do exercício do próprio metadiscorso descritivo, colocando o teórico na obrigação de reorganizar sua própria linguagem e seus conceitos. A quarta capa de *Sémiotique des passions* chega até o ponto de falar de “uma revisão completa do edifício semiótico”! Poder-se-ia acreditar que se trata de um simples argumento de venda, mas tudo indica que esse não é o caso: o “patêmico” é verdadeiramente o grande perturbador.

No plano dos discursos enunciados, a dimensão passional, apreendida “em sua nudez”, apresenta-se efetivamente, segundo os autores, como “a negação do racional e do cognitivo” (*SdP*, 18). Nem mais nem menos! Paixão *contra Razão*, portanto – de acordo com o que proclamou imemorialmente a *doxa* –, e não Paixão *versus Ação*, como exigiria uma abordagem sintática dos jogos de relações em causa e conforme, aliás, o ponto de vista que será adotado em seguida, na parte analítica do mesmo livro. Aí, isto é, nos capítulos 2 e 3, respectivamente consagrados ao estudo da avareza e do ciúme, o que vemos construir-se é, de fato, uma sintaxe (modal) do *fazer* e dos *estados* dos sujeitos (mais precisamente de seus estados de “alma”), ou seja, uma semiótica das paixões que se situa no prolongamento direto da semiótica da ação já existente de longa data e conhecida sob o nome de gramática narrativa. Em contrapartida, o que

domina nas duas seções iniciais e mais teóricas – a introdução e o primeiro capítulo – não é a preocupação de construir, a partir de descrições textuais precisas, uma sintaxe da paixão enquanto discurso. É a confiança, não questionada, na validade de um paradigma fundador constituído anteriormente a toda análise. À sabedoria, à temperança, à *sophrosyne* de um sujeito capaz de “manter a razão” (na medida em que a “música patêmica de fundo” ainda não se transformou nele em “ruído e furor” incontroláveis – *SdP*, p. 19), esse paradigma opõe a desrazão, a *hybris* do mesmo sujeito subitamente transformado no brinquedo de uma proprioceptividade “selvagem” que “reclama seus direitos” (*SdP*, p. 18). Pois, segundo os autores, antes mesmo que tal ou qual paixão particular tenha tomado uma forma articulada, a *própria dimensão patêmica*, alicerçada na pulsão em estado puro (ou seja, na “foria”, que constitui sua “precondição”), desestrutura o sujeito ao provocar nele o aparecimento de um “duplo incômodo” incompatível com o “discurso ordinário” da racionalidade e do bom funcionamento da “dimensão cognitiva” (*SdP*, p. 19). O dualismo está, portanto, ancorado no mais profundo. Nessas condições, entende-se que não possa ter conciliação entre a temperança do sujeito cognitivo e a intemperança do sujeito patêmico, entre o tempo medido da razão e a desmedida pontual da paixão, do mesmo modo que, na primeira parte de *Da imperfeição*, não existia nada em comum entre o tempo estendido e monótono, mas quieto, da insignificância, e o instante bendito, mas terrivelmente perturbador, do deslumbramento.

No plano teórico, é verdade, o projeto declarado dos autores parece ir no sentido exatamente oposto, a saber, o de uma ultrapassagem dessa visão dualista bastante desgastada. “Poder falar de paixão, escrevem eles com todas as letras, é tentar reduzir o hiato entre o conhecer e o sentir” (*SdP*, p. 22). No entanto, é precisamente essa dicotomia que lhes serve – aliás, como a nós – de ponto de partida. Para ultrapassá-la, talvez seja efetivamente necessário fazer inicialmente referência a ela. Porém, apresentar de início como um requisito teórico essencial a necessidade de “pronunciar-se sobre a *prioridade de direito* do sensitivo em relação ao cognitivo, ou inversamente” (*SdP*, p. 22) equivale a assumir *a priori* essa visão dualista, muito antes de colocá-la em questão. Não há dúvida sobre o fato de que os autores são, em princípio, adeptos da “coabitação” (*SdP*, p. 23) entre as “duas lógicas” aqui em causa. A questão é saber se eles se dão meios eficazes para instaurá-la, ou se, na verdade, não se fecham desde o ponto de partida no próprio quadro dicotômico que eles almejam ultrapassar.

Seria ilusório procurar a resposta a essa pergunta nos dois capítulos analíticos do mesmo volume. Isso porque Greimas, a respeito da avareza, e depois J. Fontanille a respeito do cíume, esquecendo aparentemente as promessas da introdução e do capítulo inicial, voltam a um estágio metodológico e teórico anterior, aquele da gramática narrativa dos anos 1970-80. Suas descrições desenvolvem-se praticamente em sua integralidade no terreno modal, o que os conduz a privilegiar a tal ponto a dimensão do conhecer, o “cognitivo” em detrimento do “sensitivo”, que finalmente a questão das formas da coabitação esperada entre essas duas dimensões não será retomada.

Ademais, ao concentrar desse jeito o seu trabalho sobre a modalização (que, no próprio dizer dos dois semioticistas, visa exclusivamente a “organiza-

ção categorial” dos discursos), Greimas e seu colaborador só podiam deixar de lado uma outra dimensão do processo passional, entretanto igualmente prevista por eles, a saber o jogo das *modulações*, cujo interesse é justamente, em princípio, o de permitir “ultrapassar as simples combinações de conteúdos modais” (*SdP*, p. 22). Sendo dado que essas modulações, “arranjos estruturais de um outro tipo”, “escapam à categorização cognitiva” e referem-se precisamente ao sentir, é de se lamentar que elas fiquem ausentes nos capítulos dedicados à *praxis* analítica concreta. Mas, mesmo se elas tivessem sido integradas entre os parâmetros das descrições realizadas, ainda teria sido deixado de lado um outro elemento pertinente: a dimensão *estésica*, elemento fundamental por pouco que se leve a sério a intenção, declarada na primeira parte, de apreender “a paixão enquanto tal, devolvida ao sentir” (*SdP*, p. 109).

A abordagem semiótica do sentir não pode, com efeito, reduzir-se à observação das modulações tensivas, ou seja, das variações de intensidade suscetíveis de afetar quantitativamente as condições da percepção do mundo exterior. Seguramente, o mundo percebido, que reconstruímos como mundo significante, a cada instante nos solicita “energeticamente”, pelo grau de intensidade variável de sua presença ao redor de nós; mas tais variações pressupõem em todos os casos a presença de *alguma coisa* a perceber, quer dizer, de certos objetos caracterizados por determinadas propriedades inerentes, e perceptíveis. Dito de outro modo, não é a quantidade mensurável mas a qualidade sensível e significante das coisas que é primeira; sendo sempre pressuposta, só ela, uma vez dada, pode constituir o objeto de todas as modulações quantitativas que se quer – mas não o inverso⁵. Portanto, é tão-somente a título secundário que se justifica, a nosso ver, dar conta do “mais” e do “menos”. Medir intensidades ou, mais modestamente, compará-las (dado que nesse domínio faltam as unidades de medida) não leva a grande coisa, semioticamente falando, se não se pode dizer nada de preciso a respeito dos conteúdos aos quais se aplicam as variações de intensidade. Foi, todavia, nessa direção que a “semiótica tensiva” orientou-se após a publicação de *Semiótica das paixões*⁶.

De nossa parte, atemo-nos, ao contrário, à idéia de que a prioridade deve ser dada à construção de modelos qualitativos, comparáveis, em suas linhas gerais, àqueles que foi necessário imaginar, na década de 1980, para estabelecer as bases teóricas de uma semiótica visual. Na época, tratava-se de dar conta da organização estrutural das qualidades plásticas próprias aos objetos visíveis⁷. Hoje, além do visível, a urgência é de identificar as categorias adequadas para tratar dos efeitos de sentido induzidos por nosso contato com o conjunto das qualidades estésicas imanentes às coisas ou aos seres com os quais nos confrontamos. Tarefa primordial, porque é praticamente a única via possível rumo à integração, na problemática semiótica, do componente sensível que intervém na base tanto de nossa inteligência do mundo, quanto de nossas interações com ele, ou nele. Com a ajuda de que categorias poder-se-ia analisar o discurso estésico que o mundo percebido nos dirige?

Por certo, na parte inicial do livro sobre as paixões, o estésico não está completamente ausente. Exatamente *uma* página é consagrada a esse tema, no

quadro de uma reflexão geral sobre as “precondições” da emergência do sentido. Nesse contexto, que os próprios autores situam no limite da fabulação mítica (trata-se da construção do “imaginário da teoria” – *SdP*, p. 16), a relação estética é descrita como “o movimento inverso daquele que resolve os sincretismos”, e, mais adiante, “como o ‘ressentir’ do estado limite e a espera do retorno à fusão, alicerçado na fidúcia” (*SdP*, p. 30-31). O que segue imediatamente não acrescenta muita luz a essas evocações sibilinas; nem tampouco as análises que constituem o corpo do livro, já que, como vimos, elas dizem respeito aos dispositivos actanciais e modais, ou seja, a um nível de pertinência gramatical isento de toda determinação estética. Escolha tanto mais surpreendente que ambas as paixões que os autores escolheram para analisar – avareza e ciúme – poderiam ter sido consideradas como fundamentalmente ancoradas em relações ao *corpo* do outro, um corpo esteticamente sentido em sua matéria mesma, aqui o *ouro*, lá a *carne*.

Por todas essas razões, não é na *Semiótica das paixões* que se encontrará elementos conceituais suscetíveis de ajudar na elaboração de uma semiótica que, deixando de opor o cognitivo ao sensitivo, o racional ao passional, o inteligível ao sensível, o energético ao material, ou, hoje, o tensivo ao estésico, procuraria articular essas dimensões de maneira a permitir dar conta da contribuição do sensível na produção da significação. As premissas de uma tal abordagem se acham num outro lugar: na *segunda* parte de *Da imperfeição*. Na seção bem intitulada “As escapatórias”, o esquema binário que acabamos de explicitar será colocado em questão, e será mesmo ultrapassado. Não de maneira explícita e sistemática, mas de um modo discretamente irônico, e, mais profundamente, a partir da idéia de um *fazer estético* inscrito na duração e sustentado por um certo voluntarismo. No lugar do catastrofismo, começa então uma empreitada *construtivista*, cujo reconhecimento constitui a meta da segunda leitura que se pode fazer desse livro.

“Mehr Licht !”

Uma auto-aprendizagem

Em contraponto à temática da fratura e do acidente – irrupções imprevisíveis, acontecimentos pontuais –, encontramos agora uma problemática na qual vão dominar a *intencionalidade* e a *progressividade*, e que não se deterá na fronteira do sensível mas tentará englobá-lo. A despeito do caráter “cognitivamente inapreensível” da experiência sensível (*De l’I*, p. 72), não “fechar as pálpebras”, exclama Greimas (*De l’I*, p. 99), mas procurar compreender, enquanto semioticista, o modo como ela faz sentido.

Primeira diferença que marca a passagem de uma visão à outra, a apreensão da forma sensível do sentido através da experiência estética não mais será associada exclusivamente a circunstâncias excepcionais, produzindo bruscas

descontinuidades. Podemos vivê-la também nos “nossos comportamentos de todos os dias” (*De l’I*, p. 79). Nem sempre a experiência estética é fruto de uma graça providencial; ela pode proceder, também, da iniciativa do sujeito e de um trabalho de construção efetuado por ele mesmo. Nesse caso, nada de acontecimentos fortuitos a esperar, nem de deslumbramentos provocados por aparições repentinas, independentes do sujeito. Daí o fato que, à narrativa canonicamente “proppiana” da primeira parte do livro (suspensão, peripécia, resolução) sucede, na segunda, um tipo de relato completamente diferente: o relato de uma espécie de *não-acontecimento*. Menos heróica, menos espetacular, mas, também, menos estereotipada do que o percurso do sujeito possuído pelo êxtase ou pelos transe da paixão, é a história de uma lenta e perseverante busca de sentido, conduzida longe de todo sentimentalismo e de qualquer recurso à transcendência. Para o sujeito dessa busca, a pergunta central não será aquela, especulativa, da prioridade a dar ao cognitivo ou ao sensitivo enquanto pólos inconciliáveis, mas uma “questão de método”: como dar conta da *inteligibilidade do sensível* através da observação dos “comportamentos humanos vividos” ou de seus simulacros, por exemplo literários, “dignos de fé” (*De l’I*, p. 72)?

Essa mudança se repercute inevitavelmente sobre a posição do próprio semiótico, sujeito suposto do “saber”. Em lugar de enfocar o sensível como pertencendo a um plano mantido à distância, no estatuto de objeto, ao qual se superporia (como em *Semiótica das paixões*) um plano cognitivo hierarquicamente superior reservado a um sujeito epistêmico desligado da experiência a analisar, Greimas propõe, em *Da imperfeição*, a figura de um analista, se se pode dizer, mais “completo”, ou simplesmente mais humano, ao mesmo tempo “inteligente” e “sensível”, tanto implicado na experiência vivida do mundo sensorialmente perceptível, quanto engajado na busca reflexiva do sentido daquilo que está vivendo. “*Mehr Licht!*” (*De l’I*, p. 99), sim, mas uma luz projetada na própria experiência de um observador-participante que conjugará a disponibilidade para sentir e a disposição para compreender. Trata-se, portanto, de um trabalho de edificação ou mesmo de educação semiótica – de uma auto-aprendizagem a empreender, em vista de um melhor domínio da competência latente que cada um possui para *sentir* ao redor de si a presença do sentido, e *compreender* aquilo que pode ser significado através dessa presença sensível.

Sentido e não-sentido

Extraindo dessas observações uma interpretação crítica global, poderíamos dizer, de modo deliberadamente provocante, que a primeira parte de *Da imperfeição* trata somente das formas do *não-sentido*, deixando entrever que são duas. Uma delas procede da pura *continuidade*: é a suposta uniformidade, pesada e fastidiosa, do cotidiano, capaz de “dessemantizar” todas as coisas; a outra, seu contrário, nasce de uma *descontinuidade* radical, que, por excesso de dispersão, exclui a emergência de qualquer forma de sentido. Em contrapartida, a segunda parte do livro visa ao restabelecimento de um mundo que faria sentido e,

para isso, sugere um processo duplo de negação criadora que desemboca, por um lado, na produção de formas do *não-contínuo*, permitindo a aparição de efeitos de sentido “melódicos” e, por outro, em articulações *não-descontínuas* potencialmente geradoras de “harmonias” significantes.

Pode-se esquematizar essa interpretação da seguinte maneira⁸:

Duas formas de existência do não-sentido:
 modelo catastrofista
 (*Da imperfeição*, 1a parte, e *Semiótica das paixões*).

<p>O <i>contínuo</i> Sucessão monótona regida pela <i>necessidade</i>.</p>	<p>O <i>descontínuo</i> Sucessão caótica regida pelo <i>acaso</i>.</p>
<p>Efeito de sentido: excesso de coesão: o <i>insignificante</i> (a “rotina”). 1</p>	<p>Efeito de sentido: excesso de dispersão: o <i>insensato</i> (os “acidentes”). 3</p>
<p>4</p> <p>O <i>não descontínuo</i> Sucessão não caótica regida pelo não aleatório, isto é, por uma <i>ordem</i>.</p>	<p>2</p> <p>O <i>não contínuo</i> Sucessão não monótona regida pela não necessidade, isto é, por <i>escolhas</i>.</p>
<p>Efeito de sentido: o “<i>harmonioso</i>” (o “hábito”).</p>	<p>Efeito de sentido: o “<i>melódico</i>” (a “fantasia”).</p>

Duas formas de emergência do sentido:
 modelo construtivista
 (*Da imperfeição*, 2a parte).

Em Greimas, a primeira dessas formas, a do não-sentido associado à continuidade da “rotina”, está explicitamente ligada à idéia de um mundo *insignificante*, dessemantizado, totalmente idêntico a si mesmo e quase sem vida, cuja monotonia “alimenta a espera e a esperança de um além imaginário” (*De l’I*, p. 87). A outra forma de exclusão do sentido (posição 3 no esquema) é aquela de um mundo não mais “desgastado” pela repetição ou a permanência do mesmo, ou seja, por um excesso de previsibilidade, mas tornado *insensato* pela imprevisibilidade das discontinuidades que aí provocam, aleatoriamente, as irrupções sempre possíveis de uma alteridade radical sob a forma de “aciden-

tes”: acidentes “estéticos”, se for o caso, ou – isso não pode ser excluído se generalizarmos – com um caráter de qualquer outra ordem.

Precisamente porque elas escapam a todas as razões (e, subentendido, com a condição de que elas não sejam imediatamente prejudicáveis ao sujeito), essas rupturas tendem a compartilhar com o “milagre” o caráter de revelações iluminadoras. Assim, a suspensão da última gota da clepsidra provoca em Robinson, o herói do relato de Michel Tournier, a intuição de um mundo “outro”, mais “verdadeiro”, no qual as coisas imediatamente *fariam sentido*, à diferença daquelas da vida ordinária, que têm apenas um pouco de significação fixada por convenção. Mas enquanto tal, o próprio advir de tais acontecimentos não tem nenhuma justificação. Sua inserção num sintagma narrativo global composto por uma sucessão de experiências absolutamente heterogêneas, e até contraditórias entre elas, os torna, propriamente falando, sem pé nem cabeça. Do tédio ao deslumbramento, ou do marasmo ao êxtase, e depois, do êxtase ao marasmo, se tal ida e volta tem um sentido, ele fica, no mínimo, enigmático. Pura sucessão fortuita de descontinuidades, um tal sintagma, considerado como um todo, pode tão somente produzir o efeito de um *caos* semântico. Ainda mais que o que ocorre nesses casos não parece resultar de nada que o tenha precedido. Inexplicável, o acontecimento cai do céu sem que se possa prevê-lo, nem fazê-lo advir. E uma vez passado, ele deixa o sujeito recair como que atordoado num estado que não tem, mais uma vez, nenhuma relação com a experiência anterior. Compreende-se que, privado de todo domínio, tanto sobre si mesmo quanto sobre o ambiente, o herói de tal “aventura” seja apenas capaz de guardar dela um pouco de “nostalgia” (*De l’I*, 17, p. 94).

Contrariamente a isso, a segunda parte do livro muda a vida ou, pelo menos, procura introduzir sentido nela mediante a ultrapassagem de um ou de outro pólo dessa categoria elementar – contínuo *versus* descontínuo – sobre a qual repousa a filosofia catastrofista desenvolvida anteriormente. Uma primeira possibilidade, figurada pela passagem da posição 3 à 4, seria a *negação do descontínuo* e do efeito caótico que ele produz quando se manifesta em estado puro, isto é, de modo totalmente aleatório. Esse salto qualitativo, do caos à ordem, dá conta, entre outros processos transformadores, da passagem da discordância a diferentes formas de harmonia em que as partes se entenderão entre elas para constituir um todo que se sustente. Pode-se pensar, por exemplo, naquilo que muda entre o momento em que os músicos de uma orquestra afinam seus instrumentos cada um para si – de onde a impressão de cacofonia, forma do caos no que diz respeito à música (posição 3) – e o momento seguinte, em que todos os instrumentistas começam a tocar juntos sob a direção do chefe, seu “destinador-manipulador” comum, de tal maneira que a cacofonia torne-se sinfonia (em 4).

Entretanto, é a outra possibilidade sugerida pelo modelo que retém a atenção de Greimas: aquela que consiste na *negação do contínuo*, do monótono, do

rotineiro, do demasiadamente programado, para, em contrapartida, explorar as potencialidades da não-continuidade. Essa mudança é suscetível de traduzir-se na superfície pelo aparecimento de uma certa “fantasia”, ou seja, de uma margem de inesperado na realização dos programas, por exemplo mediante a introdução de variações qualitativas, ou – por que não nesse estágio – de modulações quantitativas ao longo do sintagma. Intervém de modo decisivo, nesse ponto, o “fazer estético do sujeito” (*De l’I*, p. 80), atividade que pressupõe uma vontade consciente para sustentar a busca do valor e do sentido – e que necessita uma certa extensão temporal, de tal maneira que o encontro com o sentido aparecerá então como o resultado de um *processo interativo* e não mais como um dom gratuito, recebido por pura sorte, graça ou acidente. Isso supõe o reconhecimento de um mínimo de coesão (ou de “inerência”, segundo a expressão de Merleau-Ponty) entre as grandezas de diversas ordens que podem entrar em jogo: entre a forma do fazer do sujeito e o modo de estar de seu parceiro (sujeito ou objeto) na interação considerada, entre a disponibilidade do primeiro a sentir e a disposição sensível imanente ao segundo. Em outras palavras, o que é experimentado, vivido, “sentido” a favor do processo – quer o denominemos “paixão” (da alma ou do corpo) ou, de modo mais abrangente, *experiência estética* – não se define aqui como a antítese da “razão” mas se articula à “ação”, à maneira como o sujeito interage com algum outro sujeito ou com os objetos que ele encontra, cada um dos integrantes da relação ajustando-se, em ato, ao outro enquanto seu parceiro dinâmico. Pois, só um certo modo de “ajuste” (*De l’I*, 27), uma certa forma de permeabilidade e de sintonia, ou ainda de “contágio” entre elementos co-presentes no espaço ou relacionados no tempo pode dar à co-presença dos actantes, ao seu estar-juntos na imanência do sensível, um “sentido *sentido*”⁹.

Para prever alguns entre os valores que os termos polares da categoria *contínuo* versus *descontínuo* podem teoricamente adquirir – não somente sob o ângulo estético mas também em termos ideológicos – observaremos que eles têm, ambos, grandes chances de aparecer, em numerosos contextos, como próximos do *intolerável*. O contínuo, por pouco que ele se manifeste com insistência, por exemplo no plano da percepção visual ou sonora – seja como repetição indefinida, seja como persistência imutável – torna-se rapidamente insuportável. Mas o caos total, ou a inconstância radical à qual equivaleria um descontínuo em estado puro, em que não nos poderíamos fiar em absolutamente nada, em que nenhuma regularidade de qualquer tipo poderia ser identificável, seria, seguramente, ele também, inagüentável. No entanto, mesmo se esses dois extremos nos parecem inumanos, ou mesmo mortais em seus efeitos, eles não o são, cada um, da mesma maneira. Em termos schopenhauerianos (e também, constata-se, greimasianos), enquanto o contínuo, à medida que a mesma coisa se repete, tende a fazer-nos morrer de *tédio*, o descontínuo remete sobretudo ao pólo da *dor* (a cacofonia nos ensurdece).

Isso dito, as variáveis de ordem aspectual ao redor das quais se articula implicitamente o presente modelo – *iteratividade* do rotineiro, *pontualidade* do acidental, etc. – são suficientemente gerais para que o dispositivo valha também para outras dimensões da experiência, para além da temporalidade. Por exemplo, para a dimensão espacial. Seguindo Greimas no seu gosto pelas realidades de “*todos os dias*”, retenhamos o tema da organização das paisagens urbanas e consideremos as diferentes maneiras pelas quais tais paisagens podem, ou não, vir a fazer sentido. Podemos pensar em configurações do tipo bairro industrial estilo europeu, com fileiras sem fim de casas todas idênticas, coladas umas às outras: realização banal de um *contínuo* em que o excesso de coesão e, como conseqüência, de previsibilidade, tem todas as chances de induzir a um efeito de monotonia desesperadora. Tal seria o exemplo da paisagem *dessemantizada*. Para dar uma ilustração concreta da posição oposta (e preencher a zona 3 do esquema), é só evocar o estilo, igualmente estereotipado, embora mais pretensioso, do bairro “chique” *à moda* norte-americana – confusão de estilos desprovidos de qualquer coerência, caos urbanístico ou capricho arquitetural, em todo caso, o arquétipo de um descontínuo gerador do equivalente do *insensato* em termos de estética. Vê-se também como se poderia remediar essas duas formas do inabitável: por um lado (passando da posição 1 à 2), mediante um urbanismo que buscaria modular a uniformidade, introduzindo um pouco de “inesperado”, de “desordem” ou de “pitoresco”, em suma, de “fantasia” no ambiente, ou seja, algum grau de *não-contínuo*... sem ultrapassar, porém, os limites além dos quais o risco seria cair de novo nos problemas que a descontinuidade enquanto tal pode fazer surgir; e, por outro lado (indo da posição 3 à 4), mediante estratégias a favor do *não-descontínuo*, o que poderia consistir, simplesmente, em introduzir na proliferação heteróclita dos estilos um mínimo de coesão, um princípio unificador, instalando, por exemplo (como caberia à prefeitura, instância de homogeneização), algumas fileiras de árvores ou um sistema de iluminação pública que devolveria à cidade uma aparência de homogeneidade e de harmonia, a despeito do caráter eclético dos gostos locais.

A leitura de *Da imperfeição* convida, portanto, a diversificar as vias de acesso à inteligibilidade do sensível. Distinguimos duas linhas de interpretação: uma binária e catastrofista – ou bem a rotina, ou bem o acidente –, a outra dialética e construtivista. Essa última abre o caminho para configurações em que a presença do sentido faz-se sentir de um modo ora “melódico”, ora “harmônico”, que supõe o reconhecimento de um papel igualmente ativo da parte dos dois parceiros – sujeito e objeto – implicados nos processos de construção do sentido. Não somente essa leitura nos parece mais em conformidade com a atitude epistemológica adotada por Greimas nas suas outras obras, mas, sobretudo, ela abre numerosas pistas inéditas para o avanço da pesquisa.

Notas

1. A. J. Greimas. *De l'Imperfection*, Périgueux: Fanlac, 1987. Título doravante abreviado em *De l'I*, seguido do número da página (na edição francesa). Tradução de A. C. de Oliveira, *Da imperfeição*, São Paulo, Hacker, 2002.
2. “Pancalia”: palavra formada do grego: *pan*, todo, e *kalos*, belo. (NdT).
3. M. Tournier, *Vendredi ou Les limbes du Pacifique*, citado por Greimas, *op. cit.*, p. 14 e 18.
4. A. J. Greimas et J. Fontanille, *Sémiotique des passions*, Paris: Seuil, 1991. Título doravante abreviado em *SdP*, seguido do número da página (na edição francesa). Tradução de M. J. Coracini, *Semiótica das paixões*, São Paulo, Ática, 1992.
5. Sobre essa discussão, ver E. Landowski “Diferença e variação: um encontro permitido, uma articulação necessária”, *Caderno de discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*, São Paulo: C.P.S., 2003, e E. Landowski “Prolégomènes à une théorie du double principe d’efficience de la discursivité”, prefácio a R. Dorra, *La maison et l’escargot, Nouveaux Actes Sémiotiques*, Limoges: Pulim, 2004.
6. Cf. J. Fontanille, *Sémiotique du discours*, Limoges: Pulim, 1998.
7. Teria que fazer aqui referência ao conjunto dos trabalhos de Jean-Marie Floch. Destacamos somente *Les formes de l’empreinte*, Périgueux: Fanlac, 1986 e *Lecture de Tintin au Tibet*, Paris: P.U.F., 2003. Ver também A. J. Greimas, *Sémiotique figurative et sémiotique plastique, Actes Sémiotiques-Documents*, 60, 1984 (tradução de I. Assis Silva. In: A.C. de Oliveira (Org.) *Semiótica plástica*, São Paulo: Hacker, 2004).
8. Esse modelo foi posteriormente ampliado e reformulado: cf. E. Landowski, *Les interactions risquées, Nouveaux Actes Sémiotiques*, 103-105, Limoges: Pulim, 2005, 108 p.
9. Cf. E. Landowski, “Viagem às nascentes do sentido”. In: I. Assis Silva (Org.), *Corpo e Sentido*, São Paulo: Edunesp, 1996 ; “Além ou aquém das estratégias, a presença contagiosa”, São Paulo: Edições CPS (col. Documentos de estudo, 3), 2005, 64 p.

Tradução revisada e adaptada pelo autor a partir do original, “Pour une sémiotique sensible”, *Passions sans nom, Essais de socio-sémiotique III*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004, cap. II.

Eric Landowski é diretor de pesquisa no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), em Paris. No Brasil, é professor visitante permanente na Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP e diretor do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS).

Endereço para correspondência:
CNRS – CEVIPOF
98, rue de l’Université – 75007 – Paris – França
elandowski@hotmail.com



30(2):107-122
jul/dez 2005

VISUALIDADE, ENTRE SIGNIFICAÇÃO SENSÍVEL E INTELIGÍVEL

Ana Claudia Mei Alves de Oliveira

RESUMO – *Visualidade, entre significação sensível e inteligível.* O principal objetivo deste artigo é mostrar a relevância de compreender a estrutura da comunicação do texto visual. As diferentes posições dos sujeitos da enunciação (o enunciador e o enunciatário) constituem a principal chave para analisar como o texto visual faz ver o que ele mostra. Os arranjos das relações interativas entre o enunciador e o enunciatário assumem formas de contrato entre essas duas figuras do discurso. Como resultado dessas formas, o sentido é experienciado, assim como é racionalizado. Intercomunicantes e guardando entre si relações de complementariedade, esses modos de construção do sentido nos levaram ao estabelecimento de correlações entre regimes de interação e regimes de sentido. A abordagem semiótica dessas correlações oferece um modelo teórico e metodológico para descrever e interpretar os textos visuais.

Palavras-chaves: *semiótica, texto visual, significação, enunciação, interação.*

ABSTRACT – *Visuality, between sensitive and intelligible signification.* The main purpose of this article is to show the relevance of understanding the communication structure of visual texts. The positions of the subjects of enunciation (the enunciator and the enunciatee) are the main keys to analyze how visual texts reveals their meaning. The interactions between the enunciator and the enunciatee take shape in the different types of contracts between these two figures of discourse. As a result of those interactions, the construction of meaning creates sensations and feelings within the enunciatee, who also rationalizes it cognitively. These two ways of constructing meaning are not in mutual opposition, they are complementary, which leads us to establish correlations between types of interaction and types of meaning. A semiotic approach to these correlations offers a theoretical and methodological model to analyze visual texts.

Keywords: *semiotics, visual text, meaning, enunciation, interaction*

A todo momento estamos imersos em um universo visual, cuja totalidade temos dificilmente capacidade de perceber, em termos de competência e desempenho. Milhões de vezes mais amplo do que os sentidos humanos podem apreender, o que a visualidade engloba abarca a natureza com suas paisagens várias, assim como as paisagens da arquitetura, afora as manifestações do desenho, da pintura, da escultura, da fotografia, do cinema, da televisão, do *design*, da publicidade (*outdoor*, anúncio), etc., sem contar as configurações do rosto e do corpo com ou sem roupa, acessório e adorno. Essa imensa diversidade é reunida pelo rótulo de linguagem visual, cuja participação na experiência humana remonta às mais antigas épocas históricas.

Sozinhas ou em relação com as demais linguagens (verbal, sonora, corporal, por exemplo), as construções visuais têm sido muito significativas no fazer humano. Na continuidade das culturas diversas, essa linguagem caracteriza-se por ser uma das mais antigas formas de criação. Ela iniciou-se com os desenhos, pinturas, gravações e esculturas, cravados nas superfícies das rochas e dos vários utensílios que as civilizações do paleolítico e do neolítico deixaram como manifestação de sua forma de sentir, conceber, projetar e construir o mundo. Como formas de escritas, apresentam estágios da cultura material, o que faz com que um de seus artefatos, com as suas técnicas de manufatura, possibilite o traslado à sua temporalidade e a reconstituição dos conhecimentos, valores, costumes, assim como dos modos próprios de organização da vida desse agrupamento social. Essas são algumas das razões para que a visualidade tenha atingido um papel fundamental na compreensão da humanidade, na medida em que ela assegura um entendimento do mundo, do ser, das esferas do conhecimento e, também, do desconhecido.

Graças à multiplicidade de suportes das várias manifestações da linguagem visual, ela permaneceu e permanece presente na atualidade. Sobretudo, por nos permitir deslocamentos tanto no tempo-espaço atual como no de eras remotas. Por essa condição de translação que caracteriza a mobilidade da visualidade, se tentássemos estar em todos os tempos e lugares aos quais os objetos visuais nos transportam, imediatamente perderíamos o controle de nós mesmos.

Como universo de manifestações inventivas, lúdicas, mágicas e práticas, essa linguagem (como também as demais, a exemplo da verbal ou sonora), estrutura o que tem a dizer, segundo as regras de organização dos elementos de seu *sistema*, que regem a articulação relacional de suas unidades estanques em dado arranjo plástico-semântico. Ao receber na teoria semiótica a denominação de *texto*, este é definido como um *processo* específico, organizado por um sujeito destinador, que efetua as suas escolhas a partir das unidades e regras do sistema e, segundo fins determinados, monta um todo de sentido voltado a um certo destinatário. Como totalidade significante, o texto é uma atualização das possibilidades virtuais do sistema.

Pelo modo operante de sua organização, uma maquinaria em que as peças se ajustam numa engrenagem programática, o conjunto textual permite compreender, além da sua significação, também o estágio atual da linguagem, assim como as modificações dessa que, lentamente, intervêm no sistema e provocam transformações em função dos novos usos que se impõem. Por essa razão, os registros da visualidade – como processo – permitem uma compreensão tanto sincrônica quanto diacrônica do sistema. Guarda essa produção o ser e o estar dos sujeitos de cada época, de cada agrupamento social, graças às marcas que um dado uso da linguagem põe em circulação.

O texto é o objeto de descrição da teoria semiótica desenvolvida por Algirdas Julien Greimas¹ e os semioticistas que trabalharam, desde a década de 60, em seu entorno em Paris. Com o ponto de vista de uma semioticista, explorarei neste artigo alguns apontamentos com o propósito de colaborar com aqueles que se interessam pelos textos visuais, sistematizando certas noções basilares da disciplina, elaboradas para dar conta do funcionamento da significação.

Do sentir o sensível à significação

A visualidade, fixa ou móvel, nós, em nosso movimentar, a animamos ao nos defrontar com ela no viver cotidiano, o que, de imediato, aponta que o objeto visual que vemos partilha conosco o mesmo contexto, no qual os dois têm um certo modo de existir, determinado pelas caracterizações que os individualizam e que intervêm nos nossos relacionamentos. Porém, apenas uma ínfima parcela dessa totalidade circundante é captada.

Em razão de sua abundância, a visualidade vive numa batalha perpétua, na qual cada objeto visual disputa com os demais a possibilidade de ser apreendido pelo olhar do destinatário e orientar a sua visão para nele adentrar. Procedimentos manipulatórios, de ajustamento comandam, de distintos modos e com artimanhas próprias, o olhar sensibilizado. Fazer olhar, sentir, ver, ler e interpretar são as metas visadas por todos os estrategistas da visão, que galgam mobilizá-la pela monossensorialidade ou pela polissensorialidade. Se o que é visto depende a princípio exclusivamente do sentido da visão, o exercício de olhar além de atuar, solitariamente, também pode convocar um ou mais dos outros sentidos para, em coalescência, viver a experiência visual².

A apreensão do visual opera por recortes do sensível na medida em que, para algo ser visto, precisa, primeiramente, ser apreendido da superfície. Tal destaque resulta de uma discriminação das qualidades sensíveis que, em debate umas com as outras, têm os seus modos próprios de se oferecer para serem sentidas. Nessa operação o sujeito apreende, na grandeza fenomenológica, traços físicos que dela participam, produzindo uma certa atmosfera, de modulação efêmera do mundo, da qual esses elementos integrantes não se separam. Mas

essa visão atmosférica, em todo caso, não vai além de uma insólita aglutinação momentânea. A experiência apreensiva do que se torna visível tem, pois, um atuar impressionista nas suas prospecções, por meio das quais o sujeito entrevê traçados, contornos em sintagmatizações ainda fluidas e instáveis.

Desse sentir o sensível, uma experiência vivida, o olho – que não pode apreender tudo de uma só vez – de certa maneira nas suas movimentações repete ações, precisando-as até conseguir atingir contornos mais estáveis e duradouros. Assim, das atmosferas sensíveis, os formatos de coisas, objetos, figuras, pelas suas qualidades, vão se fixando e ganhando certa cristalização, que os tornam perceptíveis. Nessa outra etapa, é sobre uma sintagmática que o sujeito da visão atua e, com o seu corpo todo, depreende a corporeidade do outro corpo visível, percebendo-o na relação que entretece. Da apreensão à percepção, passa-se da discriminação de impressões das qualidades às diferenças distintas entre elas.

Ao vagar pelo universo sensível da visualidade, a visão é *tocada* pela latência de formas, cores, em dado arranjo plástico numa superfície, uma topologia. Essa totalidade articulada, para ser vista, o olho que a capta demarca sobre ela zonas de enquadramento, pontos de fixação, pelos quais é definida uma órbita para sua movimentação³. Esse encontro, no entanto, tem mão dupla, como veremos, pois tanto uma dada visualidade nos atira para nela parar e adentrar o olho, quanto o olho se atira em dada visualidade. Com tal agir atrator, tanto da visão quanto do visível, a experiência visual é uma delimitação do excedente de sentido que se processa, na e pela exploração do sensível, passando das *impressões* das qualidades sensíveis às *diferenças* distintas entre os elementos constitutivos de uma grandeza de sentido. Os elementos – com vocação de formantes de uma cadeia sintagmática – são dispostos em dado encadramento, no qual cada unidade não existe por si, em isolamento, mas mantém com as demais constituintes da construção uma conjunção solidária que as reúne coesa e coerentemente. Assim é que o estado latente de uma estimulação visual, um texto, segundo a teoria semiótica pela especificidade de sua organização, apresenta-se ao outro pelo seu modo de presença no mundo que, em dadas circunstâncias, deixa-se apreender ou adentrar o circuito do outro, fazendo-se sentido e significado.

Para desempenhar tal operação distintiva e de correspondência correlacional, o órgão de sentido da visão em mono ou polissensorialidade demarca limites, contornos, no contexto incomensuravelmente mais amplo do que a sua competência de captura é capaz de abarcar. A segmentação dos traços físicos é guiada pela materialidade com que esses são manifestados no enunciado, uma concretização das qualidades cuja corporeidade faz-se sentida nela e por ela própria, ao mesmo tempo em que os termos, nela em relação de presença, põem-na em relação por ausência com os outros termos do sistema. Identifica-se no processo desse arranjo, um dado uso do sistema, que mostra no comando do

que é enunciado o fazer de um sujeito, cuja visibilidade dá-se pelas escolhas e modos de articulá-las numa totalidade significativa.

A atuação de captura da visão se processa na duração do movimento do olho, com as suas passagens das *partes estanques* às *partes articuladas*, cuja dinamicidade da relação, no seu ir e vir, produz o ritmo da trajetória pela qual o destinatário re-constrói o texto visual. No entanto, não vemos tudo nele em apenas uma só olhada. Muito distante de um mecanismo de correspondência automática entre o visto e o seu sentido, o ato de ver é uma construção sempre gradual, que se faz parcializadamente. Seu processamento não é a soma das partes (Oliveira, 2004, p. 115-158). Distintamente dos gestaltistas, do ponto de vista do semiótico, a visão é a relação entre as partes, que não resulta, nessa adição, em uma somatória, mas em uma totalidade articulada.

A semiótica na construção das relações

A semiótica funda a concepção de *texto* como totalidade de sentido no conceito de *relação* – noção chave da organização e construção de todo objeto semiótico. Uma tipologia de relações é definida para o estudo dos textos. A base sintagmática é regida pela relação articulatória dos termos do tipo “e ... e”, um tipo de encadeamento que tem sustentação na relação de *contraste*. Detectando semelhanças e diferenças entre o que lhe é mostrado, o destinatário vai sendo envolvido sensivelmente, na medida em que sente o objeto visual. Na proporção em que essas apreensões avançam e os dados distintivos vão se acumulando, as impressões começam a ser orientadas umas em relação às outras, associando-se em grandezas por semelhança ou por diferença, o que vai tecendo as ligações que elas mantêm entre si no sintagma textual e gera a apreensão da globalidade constitutiva pela articulação das partes.

Regulada pelas qualidades que fazem esse todo plástico ser apreendido e definido, a organização do plano da expressão da visualidade é uma concretização significativa. E diz respeito a escolhas de um sujeito enunciatório, direcionado a mostrar ao enunciatário, por meio de efeitos de sentido, o plano do conteúdo; este, assim, manifesta-se por uma forma única da expressão, o que atesta a relação de pressuposição entre esses dois planos.

Sem necessidade de mais detalhamentos da especificidade do processamento das impressões e da percepção, o que interessa desse estágio ao analista da significação visual é que ela produz redes associativas impressivas e perceptivas, em um tipo de processamento dos efeitos de sentido, cuja maior ou menor duração dá-se pela dinamicidade vivida do processamento do sentido.

Da percepção à visão e à construção da significação, a teoria semiótica propõe, a fim de metodologicamente descrever as diferenças significantes, uma organização da plástica, segundo os tipos de relações que articulam os elemen-

tos formantes da configuração significativa. Os *formantes*, unidades aquém dos signos, reúnem-se pela sua atuação sintagmática em um número de *figuras da expressão*: unidades oriundas das combinações de formantes que ainda são não-signos. Por sua vez, as figuras da expressão são reunidas pelo modo articulatório de seu agir, que reúne as figuras em *categoria elementar* do plano da expressão. Num plano do conteúdo, cada uma das figuras que formam a categoria da expressão corresponde isomorficamente a um conjunto igual de *figuras do conteúdo* que se reunido na *categoria do conteúdo*. Uma rede relacional rege, pois, a totalidade de sentido, mantida pela relação de *semiose* entre o que é denominado por L. Hjelmslev de plano da expressão e plano do conteúdo, no desenvolvimento que o teórico empreendeu da relação entre significativa e significado postulada por Ferdinand Saussure.

Cada destinador encontra na autonomia da linguagem e na dos dois planos em que qualquer texto é estruturado – concepção hjelmsleviana que a semiótica adota –, modos de estabelecer e guiar os distintos tipos de ritmo da apreensão e da percepção visual, que são, pois, decorrentes de uma abreviação ou alongamento da duração em que a apreensão sensível realiza o processamento do sentido. Essa facilitação ou complexidade decorre da maneira de processar as correlações que homologam os dois planos, cujos procedimentos variam do estabelecimento de relações entre feixes de formantes da categoria da expressão com categoria do conteúdo, em função de relações semi-simbólicas; ou correlações por relações arbitrárias ou convencionais, que são processadas termo a termo. As relações simbólicas seguem convenções no interior do grupo social, sendo aprendidas e repertoriadas, enquanto as semi-simbólicas são processadas em cada uso específico do arranjo textual. Por qualquer um dos meios de sua produção, os dispositivos de homologação entre os dois planos da linguagem têm função veridictória, fiduciária, ou seja, produzem um efeito de sentido da mostração de algo verdadeiro, verossímil, credível, confiável. Essa gama de efeitos é mais concretamente sentida no caso do emprego da homologação semi-simbólica, e mais abstrata, no da simbólica. Advém das diferenciações entre as formas de sentir – desencadeadas pelas marcas distintivas entre esses tipos de construção da semiose – a diferenciação dos tempos de duração da produção de sentido pelo destinatário. Se afirmo que esse efeito de veridicção é também determinante do funcionamento da fase perceptiva dos traços qualificantes e não só da fase mais racional, saliento também que, nessa etapa, tal dispositivo parece atuar menos como um operador cognitivo e mais como um irradiador de sensações e impressões pelas quais são envolvidos um ou mais sentidos do destinatário, convocados para processar o sentir. Esse fazer pode se dar então numa imediatividade pontual ou em temporalidades mais alongadas, demarcadas pelo tempo de duração consumido para se efetuar o processamento do sentido. Ainda, as particularidades assumidas nessa estruturação do visual são guiadas pelos propósitos do texto, os quais têm também implicações na

duração de sua captação, pois os modos distintos de organizar um texto de relato, de reportagem, de entretenimento, de reflexão, de arte, marcam também em suas formas e gêneros discursivos, os distintos modos de apreensão, percepção e significação de cada um deles.

O texto visual como interação

Entre as diferenciações estabelecidas pela visão no encontro sensível com uma dada visualidade, o fruto da primeira etapa da experiência é justamente a determinação no *contexto* do *texto* que, ao ser ressaltado do todo indiferenciado, passa nele atuar como figura que é vista nela mesmo, mas igualmente em relação ao contexto, o fundo.

Servindo-me desse jogo gestaltiano bastante conhecido dos visualistas, introduzo que a semiótica trata o contexto a partir do texto, assumindo que este porta as marcas de seu tempo, de seu espaço, assim como as dos valores e concepções do sujeito que o enuncia na sua própria estruturação, quer pelas escolhas das estratégias de pôr em discurso, quer por aquelas com as quais manifesta o plano do conteúdo em seu arranjo expressivo. Com essas caracterizações, a significação está inscrita na estrutura textual, sendo construída no próprio texto e não em qualquer outra localidade externa ao texto. Sem deixar de lado a história e o sistema de valores, porém concebendo-os como inscritos nos modos específicos da organização de linguagem, a semiótica adota a abordagem *imane*nte, segunda a qual a significação faz parte do próprio texto, dos seus modos de produção e estruturação, o que lhe permite reconstituir o contexto do qual emerge e do qual, mais importante ainda, é uma das construções.

No ato dessa apreensão fundamental, a inteligência sensível da experiência visual sente o que lhe é mostrado e, às vezes, é até mesmo levada a vivê-lo. Esses modos de sentir já vão edificando a significação, o que justifica o interesse da semiótica, não pela percepção, mas pela participação desta na construção do sentido.

A seleção do que o olho destaca na grandeza fenomenológica tem a participação, por um lado, de nossas procuras que nos levam, por ensaio e erro, a encontrar e ver os objetos de nossas buscas; por outro, ela resulta do modo como uma dada coisa visível tem a competência sensível de interpelar nossa atenção para fazer-ser vista. Esses distintos desempenhos de um pólo e de outro, em razão de suas competências diferenciadas, determinam tipos opostos de funções e papéis que se definem, no entanto, somente no ato de ver. Cada um deles, em suas definições negativas e positivas, opõe-se ao outro, relação opositiva que embasa a articulação elementar entre eles. Nesse encontro, enquanto um assume o papel de sujeito, o que se mostra para ser visto, e atua sobre o parceiro, que é conduzido pelo primeiro a vê-lo, o segundo assume, em

tais condições, o papel de objeto, aquele que é conduzido a ver. Quem vê algo vê, pois, o que, de certa forma e de certo modo, lhe é mostrado.

Jean-Marie Floch é entre os semioticistas o que edificou uma das mais sólidas contribuições para o estudo dos modos de mostrar, ou seja, dos procedimentos das estratégias enunciativas dos objetos visíveis. Ao semiotizar a fotografia de R. Doisneau, *Le Fox-terrier sur Pont des Arts*, ele descreve o enredamento de manipulações engendradas em seu enunciado, analisando o jogo entre enunciador e enunciatário. Nos jogos de olhares, instalados nas figuras do enunciado (os actantes, com seus distintos fazeres), o semioticista mostra como eles se entreolham; como uma figura olha para a outra que, por sua vez, observa uma outra coisa; mas também aponta o olhar direcionado àquele que olha a ocorrência desses olhares. De fora da cena, o enunciatário vem integrá-la por meio desses “olhos nos olhos”, que o impelem a ver. Algumas vezes, esse olhar estrangeiro à configuração até surpreende o que nela está por meio de seu olhar invasor, que entra, sem cerimônia ou qualquer discrição, na privacidade da figura, do seu existir e do seu fazer. Floch enumera uma série de mecanismos visuais para destacar como as estratégias enunciativas instalam-se na estrutura comunicativa e assim a *fazem ser* segundo a intencionalidade do enunciador, delegado do destinador no texto. Explicitando-os na fotografia de Doisneau, ele explora a instalação do humor da cena anedótica, armada na complexidade dos papéis de enunciador e enunciatário, que produz um efeito de sentido de negação do caráter representacional ou de reprodução da fotografia. Pelos recursos da enunciação, Floch postula que a iconicidade é um efeito de sentido. Construída pelo enunciador para obter uma figura mimética à do mundo natural, a iconicidade produz no enunciatário um efeito de parecer ser mesmo uma figura do próprio mundo o que ele vê na figurativização fotográfica, o que a torna um efeito de sentido como tantos outros, uma relação intersemiótica entre o fora e o mundo da linguagem. A figuratividade constrói mundos na concretude discursiva. A iconicidade não é, portanto, produzida por uma relação com um referente extratextual, mas por uma relação com um referente intratextual, o que a define como uma resultante da enunciação manipulatória de um enunciador, voltado para o convencimento de seu enunciatário, que também está inscrito no enunciado (Floch, 1986, p. 43-58).

As implicações dessa postulação mais expandidamente me fazem afirmar que o texto visual carrega sempre em sua estruturação uma proposição de comprometimento com o que mostra e os modos como o mostra se marcam pelos tipos de interação que estrutura entre enunciador e enunciatário. As distintas ações desses parceiros, nas posições que ocupam, apontam para uma complexidade maior que ultrapassa uma oposição dual de papéis e elas mostram, na sua interação, que outras posições são passíveis de serem assumidas por esses sujeitos. Nesses desdobramentos, a posição de um age sobre a do outro, em um contínuo enredamento que sinaliza o fato de que os parceiros também estão

relacionados entre si, por uma pressuposição recíproca. Assim, o que cada um desses faz, tanto como sujeito quanto como objeto, implica necessariamente o fazer do outro, o que identifica a ocorrência entre eles de um tipo particular de relação.

Ocupando-se das relações sintáticas entre os atores sociais, o semioticista Eric Landowski enfrenta a problemática do público *versus* o privado, tal como ela se articula a partir do ato de ver, uma vez que, nas relações de visibilidade, existe uma espécie de jogo, justamente por ele denominada de *jogos ópticos* (Landowski, 1992, p. 85-101). De uma detalhada descrição de posições observadas em muitas jogadas distintas, de ocorrências, no entanto, freqüentes em nosso cotidiano, o pesquisador determina uma série de possibilidades articulatórias a partir dos entrecruzamentos posicionais, que são definidos pelos distintos tipos de relação que os sujeitos entretêm. A saber, além da relação entre contrários, a relação entre contraditórios e a relação de implicação, são usadas pelo semioticista, ao arquitetar a estrutura fundamental de comunicação desses jogos. Apóia-se, para essa estruturação, no modelo do quadrado semiótico⁷ que Greimas postulou para diagramar, segundo o princípio das relações sintático-semânticas estabelecidas, as articulações de sentido, no nível profundo do percurso gerativo do sentido.

Partindo dessas concepções, Landowski, na busca das estruturas elementares da visibilidade, constrói vários quadrados semióticos como recurso metodológico da relação sintática que funda a articulação de toda estrutura de comunicação; isso permitiu teorizar que nesse jogo escópico entre as posições ocupadas pelos protagonistas, mais do que uma relação, ocorre uma interação. Esse tipo de interação é elevado, pelo semioticista, a um conceito operacional de largo espectro, pelo tratamento dado às várias interações estabelecidas entre os sujeitos, propondo-lhes inclusive uma tipologia. Para Landowski, é o tipo de interação que permite determinar os distintos regimes de visibilidade – os quais, em estudos subseqüentes, o autor vem aprofundando, nas suas correlações com os regimes de sentido⁸. Regimes de interação, regimes de visibilidade e regimes de sentido são, pois, o alvo correlacional que assumimos a fim de estabelecer uma metodologia para dar conta do estudo semiótico do texto visual.

Textos visuais e seus comprometimentos

Tais conquistas teóricas e metodológicas são muito importantes para os que se ocupam do visual, quer como estudiosos, quer como aqueles que se servem do texto visual para ministrar outros conteúdos. No caso desses últimos, é relevante saber qual estrutura de interação uma dada visibilidade propõe aos sujeitos que a recebem. No jogo interacional armado pelo destinador do texto, é a interlocução entre enunciador e enunciatário que assegura a constru-

ção da significação. Em função da situação de enunciação, um mesmo enunciado visual pode assumir distintas significações. As variações das instâncias enunciativas mudam o sentido do discurso enunciado. Há ainda muito a avançar para dar conta das correlações entre regimes de interação e regimes de sentido, mas temos aqui a base de uma problemática.

Muito além de um mero suporte, de um estímulo ou de uma ilustração, o objeto visual (uma pintura, a aparição de um candidato numa campanha eleitoral, a praça central, o vagão do metrô, o rosto do presidente nas páginas de um jornal, a diagramação dos tipos gráficos em uma capa de revista) é, em si, seu próprio mundo, um universo figurativo que estabelece relações entre as figuras do texto e as do mundo natural. De uma aproximação mais figurativa e icônica desse mundo a um distanciamento, o discurso produz efeitos de sentido que tornam sensível o mundo de referência. Por meio de figuras é inscrito o conjunto de valores, que balizam uma concepção de mundo. As mesmas figuras são também basilares das diferenças entre os gêneros, ou seja, dos distintos modos de fazer ver. Assim é que, no arranjo da figuratividade, as formas de adesão e de convencimento são instaladas na estruturação do objeto visível, por meio dos distintos simulacros ou mundos de mundos nele arquitetados. A figuratividade, que Greimas define como “*a tela do parecer*” (Greimas, 2002, p. 74), ao formar os simulacros, permite conhecer nos textos visuais os mecanismos do dizer verdadeiro, da construção de dado efeito de verdade, mentira, ou segredo, que articulam a produção do crer. Correlacionar esse trabalho do enunciador, no plano do conteúdo, com o seu trabalho de seleção e articulação dos recursos plásticos, para concretizar dado conteúdo no plano da expressão, é o fundamento da semiótica plástica com uma grande contribuição metodológica para o estudo dos distintos textos visuais. A dimensão plástica, enquanto descrição das lógicas de exploração do sensível, é homologada na relação com a dimensão figurativa – descrição das lógicas de encenação discursiva do conteúdo.

Para os educadores que integram textos visuais em suas aulas, a determinação de alguns desses efeitos de sentido e a configuração dos simulacros que eles instauram constituem a possibilidade de melhor adequação das suas escolhas ao seu grupo de alunos. Se o simulacro do destinatário é de grande interesse, não é menor o interesse da determinação do simulacro do destinador, nem da dos simulacros de mundos que os textos edificam. Pelas escolhas didáticas para a operacionalização dos conteúdos e dos instrumentos metodológicos para ministrá-los, o professor também põe em circulação, na sua sala de aula, simulacros das suas concepções do mundo, de suas crenças e valores. Em outras palavras, o professor se expõe visualmente, fazendo-se visto. A ele mesmo, a compreensão de suas estratégias de visibilidade é uma cognição relevante.

A semiótica trabalha com as axiologias, e toda a sua descrição dos procedimentos de estruturação visa à determinação dos sistemas de valores que circulam nos objetos. A relevância da semiótica no ensino justifica-se assim inteira-

mente, uma vez que ela capacita o sujeito para a construção da significação, ao mesmo tempo em que, ao fazê-lo, faz descortinar-lhe as possibilidades para assumir posicionamentos críticos e de reflexão. Entre o que vê e aquilo que é visto engendram-se os mecanismos contratuais a ser ou não partilhados entre os parceiros da interação, mas que, em todo o caso, são recursos de argumentação que apontam ao destinatário uma trajetória para que, assim se direcionando, torne-se sujeito competente para realizar o desbravamento textual.

O entendimento dessa estrutura comunicativa dos objetos visuais (mas também de qualquer texto) possibilita ao professor fazer uma escolha gradativa dos textos segundo sua complexidade organizacional, a fim de que a tarefa de construção da significação abra, na inteligência de sua dinâmica, caminhos para um trabalho com a competência e performance do leitor dos textos visuais de seu próprio cotidiano. As implicações da diversidade estrutural da visualidade não são, portanto, sem consequências para os que optam por servir-se do texto visual na sua prática pedagógica.

Afora isso, como uma questão metodológica do exercício com a experiência da visão – o fato de ela requerer um tempo para seu processamento – merece ser considerado pelo professor, pois, esse tempo do sensível à significação também sofre um jogo manipulatório na estruturação dos textos produzidos em nossa sociedade. Assim é que uma publicidade objetiva fazer correlações imediatas entre o que é visto e o sentido, entre o sensível e o inteligível. Diferentemente, uma charge do jornal, diagramada ao lado do editorial, conta com uma duração alongada do tempo de leitura que prevê, inclusive, retomadas para a leitura efetivar-se, uma vez que a temporalidade que essa mídia prevê para a sua interpretação inclui uma reflexão mais lenta e compassada, a fim de efetivar a articulação dos traços configuradores da visualidade com os seus argumentos e des- ses com aqueles da retórica do verbal. Tratando-se de tempos de leitura distintos, essa exigência da apreensão diferenciada pode então ser ela mesmo objeto de manipulação, o que comumente encontramos em nosso meio, na circulação da produção textual – uma circulação regida pelos interesses e valores do destinatário. A ordenação das notícias de um telejornal, com os seus modos próprios de estruturação, ao lado dos de um jornal ou de uma revista, oferece um campo de estudo comparativo importante para compreender como cada mídia tem recursos específicos de expressão e para analisar como, a partir destes, cada uma dessas mídias constrói sua versão dos fatos do mundo, utilizando mecanismos para fazer chegar aos destinatários uma informação como “a verdadeira”, “a credível” e “a confiável”. A exploração discursiva dessa versão do mundo veiculada pelas mídias ajuda então a apreendê-la como uma mera construção de linguagem que está comprometida com certos pontos de vista da sociedade, e que ela não é um dizer verdadeiro, mas sim um entre outros possíveis. Abre-se assim, pelo exercício da experiência visível, a possibilidade de entrada em outros mundos, resultantes da interpretação. Por tudo isso, os tex-

tos visuais não só apresentam grande parte dos valores de nossa sociedade, mas promovem formas de engajamento e formas de sociabilidade. Considerando que a escola tem também se tornado um lugar privilegiado de veiculação de textos visuais, é relevante perguntar quais deles, entre outros, a escola produz e faz circular.

Decorre do modo como os textos visuais são trabalhados por seus produtores o tipo de papéis que têm. Mesmo podendo variar, tais textos têm como traço invariante que, para serem vistos por alguém, eles assumem uma posição de objeto, até passarem a assumir um fazer, um agir sobre outros sujeitos, ou seja, uma posição que *faz.fazer*. Nesse caso, é como sujeito que o objeto visual toca o olhar e se impõe sobre os órgãos dos sentidos de quem olha. O texto visual é assim uma construção de linguagem, produzida por sujeitos com o propósito de *fazer fazer* outros sujeitos, característica que o define como de natureza manipulatória. “Manipular”, nesse contexto, não carrega em si nenhum valor negativo, e deve ser entendido como a ação de um sujeito sobre outro, a fim de, pelo emprego de dada estratégia discursiva, obter a adesão do parceiro.

Assumir que a estruturação de qualquer realização visual (da arte, a comerciais, das diferentes mídias, ou dos objetos da vida prática) é de natureza manipulatória, conduz a abordar o texto visual pelo modo como mostra o que mostra, ou seja, a partir do regime de visibilidade e de interação que o estrutura. Tal perspectiva implica que cada ato de mostrar organiza-se segundo um dado ponto de vista, determinado posicionamento. Ver não é um ato descomprometido e espontâneo. Ao contrário, é um ato de contato e de contrato com várias axiologias que quem vê é levado ou não a partilhar. Depositário de valores e posições, o que se edifica na estruturação de cada texto visual são concepções e visões do mundo que, uma vez postas em circulação, passam a existir. Na sua existência lingüística é que esses mundos construídos são mundos de fato, e se tornam a apresentação mesmo de seus criadores, aos quais conferem uma identidade, edificada no e pelo texto.

Ver é pôr-se em relação

Nosso propósito restringiu-se a levantar com os educadores algumas das problemáticas semióticas, em seu âmbito de atuação, refletir sobre o visual, observando sua definição como texto, sua estruturação como um todo articulado de sentido, os mecanismos sensíveis e inteligíveis que interatuam na sua apreensão e na sua significação e relações intersubjetivas que produzem em função da estruturação comunicativa elaborada.

A edificação e o desenvolvimento de uma abordagem semiótica do texto visual na prática diária da educação contribuem para uma compreensão do circundante com criticidade, na medida em que impulsiona o sujeito a tecer

articulações das partes que integram o todo de sentido que é cada viver. Gradativamente, sedimentam-se as vias para uma educação dos sentidos e a relação destes no raciocínio, cujo exercício nos bancos escolares tem o propósito de sistematizar uma atuação mais abrangente da educação na vida cotidiana do sujeito. Como o sujeito é um eterno construtor de sentido, sua experiência transforma-se em objeto de valor para o próprio viver dele, o que é fundamental para um cultivo do gosto da significação. Em outra instância, advém desse gosto cultivado – gosto de um amador – a forte motivação que a semiótica proporciona ao educador e ao educando, para adotá-la como uma estratégia de vida, nos mundos em que ele está inserido; pois, descrendo das construções dos comprometimentos que estruturam os vários textos que formam a cultura, a semiótica inserida na escola lança as bases de compreensão de que toda ação é engajamento, significa assumir posições, valores e um modo de presença do sujeito e dos objetos no contexto social. A esperança de que a educação possa assumir que a significação é uma construção apreendida dos mecanismos que organizam a multiplicidade dos textos da cultura, encorajou-me a integrar este dossiê, defendendo a teoria e a metodologia semiótica como fundamentos epistemológicos, para aumentar a inteligibilidade do mundo visual em que vivemos, dos seres com quem nos relacionamos e, ainda, de nós mesmos, pelos modos como nos mostramos ao outro – fazendo-nos vistos – e definindo nossa identidade e estilo de vida.

Notas

1. No Brasil, algumas das obras de Greimas foram traduzidas, mas poucas são encontradas ainda em circulação, pois encontram-se esgotadas e não foram republicadas. Destaco entre essas: *Semântica estrutural*, tradução de I. Blikstein e H. Osakabe, São Paulo, Cultrix-Edusp, 1973; *Sobre o sentido. Ensaios semióticos*, tradução de A. C. Cruz César e all., Petrópolis, Vozes, 1975; “As aquisições e os projetos”. In: COURTÉS J., *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*, tradução de N. B. Tasca, Coimbra, Livraria Almedina, 1979; “O fato poético”. In: A.J. Greimas (Ed.) *Ensaio de semiótica poética* tradução de H. de Lima Dantas, São Paulo, Cultrix, 1980; *Semiótica e Ciências Sociais*, tradução de A. Lorencini e S. Nitrini, São Paulo, Cultrix, 1981; “Semiótica figurativa e semiótica plástica”. In: Revista *Significação* 4, tradução de I. Assis Silva, Araraquara, 1984; *Maupassant: A semiótica do texto*, tradução de T. O. Michels e C. L. Cruz Lima Gerlach, Florianópolis, Editora da UFSC, 1993; *Da Imperfeição*, tradução de A. C. de Oliveira, São Paulo, Hackers, 2002. Em co-autoria com J. KRISTEVA, Cl. BREMOND e all., *Práticas e linguagens gestuais* tradução de M. Torres, Lisboa, Veja, 1979; com COURTÉS, J., *Dicionário de Semiótica*, tradução de A. Dias e all., São Paulo, Cultrix, 1984; com LANDOWSKI, E., *Análise do discurso em Ciências Sociais*, tradução de C. T. Paes, São Paulo, Global, 1986; com FONTANILLE, J., *Semiótica das paixões*, tradução de M. J. Coracini, São Paulo, Ática, 1992. Também são encontradas obras de divulgação entre as quais: FIORIN, J.L., *Elementos de análise do*

- discurso*, São Paulo, Contexto-Edusp, 1989; BARROS, D. Luz Pessoa de, *Teoria semiótica do texto*, São Paulo, Ática, 1990; LANDOWSKI, E. e OLIVEIRA, A. C. (Eds.), *Do inteligível ao sensível*, São Paulo, Educ, 1995; FLOCH, J.-M. “Alguns conceitos fundamentais em Semiótica geral”, *Documentos de estudo do CPS*, 1, tradução de A. D. Pilar, São Paulo, Edições do CPS, 2001.
2. Em *Da Imperfeição*, último livro de Greimas publicado como autor individual, na primeira parte denominada “As fraturas”, o autor mostra, em cinco fragmentos literários, como as formas de sentir as qualidades sensíveis estão cravadas no próprio texto. Detalhando os seus mecanismos de funcionamento, o semioticista descreve como a estruturação do plano da expressão convoca as diferentes ordens sensoriais a fim de que, em distintos encadeamentos, elas atuem juntas na produção do sentido sensível. Essa obra é de capital importância para a teoria semiótica, uma vez que ela alarga o seu projeto disciplinar, propondo-lhe abarcar em suas descrições, além do inteligível, também o sensível.
 3. *A semiótica plástica*, assim denominada por J.-M. Floch, é o conjunto de procedimentos de descrição do plano de expressão das manifestações visuais. O termo “plástica” faz referência às qualidades manifestas da linguagem visual, que concretizam dado conteúdo ao qual se relacionam por suposição recíproca. Os dois primeiros livros de sistematização desse campo da semiótica são: THÜRLERMANN, F., *Paul Klee, analyse sémiotique de trois peintures*, Lausanne: Age d’Homme, 1982 e FLOCH, J.-M., *Petites mythologies de l’œil et de l’esprit. Pour une sémiotique plastique*. Paris: Hadès-Benjamins, 1985.
 4. Como de referência, a conceituação do quadrado semiótico como instrumento de descrição é proposto, primeiramente em GREIMAS, A. J., *Sémantique structurelle*, Paris, Larrousse, 1968, p. 18-25, mas a sua proposição mais abrangente encontra-se em “O jogo das restrições semióticas”. In: GREIMAS, A. J., *Sobre o sentido. Ensaios semióticos*, op. cit., p.126-143.
 5. LANDOWSKI, E., “Algumas condições semióticas da interação”. In: *A sociedade refletida. Ensaios sociosemióticos I*, op.cit, p. 143-151, prosseguida em “Masculino, feminino, social” in *Presença do Outro. Ensaios sociosemióticos II*, trad. port. M. Amazonas, São Paulo, Perspectiva, 2002, p. 125-163; que tem continuidade em seu último livro: *Passions sans non. Essais socio-sémiotiques III*, Paris, PUF, 2004.

Referências Bibliográficas

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto-Edusp, 1989.
- _____. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.
- FLOCH, Jean-Marie. *Petites mythologies de l’œil et de l’esprit. Pour une sémiotique plastique*. Paris: Hadès-Benjamins, 1985 (capítulos traduzidos para o português: “Análise da campanha publicitária do cigarro *News*”. Tradução de José Luiz Fiorin.

- Revista *Significação*, Araraquara, 1984, “Alguns conceitos fundamentais em Semiótica geral”, *Documentos de estudo do CPS*, 1, trad. port. Analice Dutra Pillar, São Paulo, Edições do CPS, 2001).
- _____. *Les formes de l’empreinte*. Périgueux: Pierre Fanlac, 1986.
- _____. *Sémiotique, marketing, communication*. Paris: PUF, 1990.
- _____. *Identités visuelles*. Paris: PUF, 1995.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural*, tradução de I. Blikstein e H. Osakabe, São Paulo: Cultrix-Edusp, 1973.
- _____. *Sobre o sentido. Ensaios semióticos*. Tradução de A. C. Cruz César e all., Petrópolis: Vozes, 1975.
- _____. As aquisições e os projetos In: COURTÉS J., *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Tradução de N. B. Tasca, Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- _____. O fato poético. In: A.J. Greimas (Ed.) *Ensaio de semiótica poética*, tradução de H. de Lima Dantas, São Paulo: Cultrix, 1980.
- _____. *Semiótica e Ciências Sociais*. Tradução de A. Lorencini e S. Nitrini, São Paulo: Cultrix, 1981.
- _____. Semiótica figurativa e semiótica plástica. Revista *Significação* 4, tradução de I. Assis Silva, Araraquara, 1984.
- _____. *Maupassant: A semiótica do texto*. Tradução de T. O. Michels e C. L. Cruz Lima Gerlach, Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.
- _____. *Da Imperfeição*. Tradução de A. C. de Oliveira. São Paulo: Hackers, 2002.
- _____; KRISTEVA, Julia; BREMOND, Claude e all. *Práticas e linguagens gestuais*. Tradução de M. Torres. Lisboa: Veja, 1979.
- _____; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. Tradução de A. Dias e all. São Paulo: Cultrix, 1984.
- _____; LANDOWSKI, Eric. *Análise do discurso em Ciências Sociais*. Tradução de C. T. Paes. São Paulo: Global, 1986.
- _____; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões*. Tradução de M. J. Coracini, São Paulo: Ática, 1992.
- LANDOWSKI, Eric. “Algumas condições semióticas da interação”. In: *A sociedade refletida. Ensaios sociossemióticos I*, op cit., p. 143-151, prosseguida em “Masculino, feminino, social”. In: *Presença do outro. Ensaios sociossemióticos II*, tradução de M. Amazonas, São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 125-163, que tem continuidade em seu último livro: *Passions sans non. Essais sócio-sémiotiques III*, Paris: PUF, 2004.
- _____. *A sociedade refletida. Ensaios de sociossemiótica I*. Tradução de E. Brandão, São Paulo-Campinas: Educ-Pontes, 1992.
- _____. *Presenças do Outro. Ensaios sociossemióticos II*. Tradução de M. Amazonas. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. *Passions sans non, Essais sócio-sémiotiques III*. Paris: PUF, 2004.
- _____; OLIVEIRA, Ana Claudia de. (Eds.). *Do inteligível ao sensível. Em torno da obra de A. J. Greimas*. São Paulo: Educ, 1995.

_____: FIORIN, José Luiz. *O gosto da gente. O gosto das coisas. Uma abordagem semiótica*. São Paulo: Educ, 1997.

_____: DORRA, Raul; OLIVEIRA, Ana Claudia de. (Eds.). *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC, 1999.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. As semioses pictóricas. Revista *Face*, n. 4, São Paulo, Educ-PUCSP: PEPG em Comunicação e Semiótica, 1994, p. 94-135.

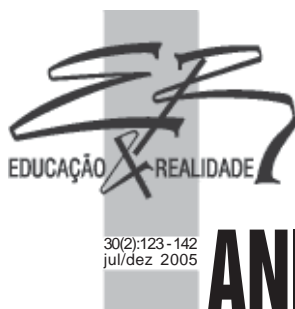
OLIVEIRA, Ana Cláudia. “As semióticas pictórias”. In: Revista *Face*, n. 4, São Paulo, Educ-PUCSP: PPG em Comunicação Semiótica, 1994, p. 94-135, republicado e reformulado. In: *Semiótica plástica*. OLIVEIRA, Ana Cláudia (Org), São Paulo: Hackers, 2002, p. 115-158.

_____. *Vitrinas acidentadas estéticos na cotidianidade*. São Paulo: EDUC, 1997.

THÜRLERMANN, Felix. *Paul Klee, analyse sémiotique de trois peintures*, Lausanne: Age d’Homme, 1982.

Ana Claudia Mei Alves de Oliveira é professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É membro fundador do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CNRS-PUC/SP: COS-USP), do qual integra o Comitê Executivo.

Endereço para correspondência:
Rua Itabaquara, 251 – Pacaembu
01234-020 – São Paulo – SP
anaclaudiamei@hotmail.com



SINCRETISMO EM DESENHOS ANIMADOS DA TV:

O Laboratório de Dexter

Analice Dutra Pillar

RESUMO – *Sincretismo em desenhos animados da TV: O Laboratório de Dexter.*

Este artigo examina algumas relações entre as linguagens visual e sonora em um texto sincrético criado e exibido, a partir dos anos 90, na mídia televisiva; e as significações que as crianças conferiram a tal produção. Busca enfatizar o sincretismo presente num desenho animado, analisando como um mesmo conteúdo se mostra na interação de diferentes linguagens. O entendimento desta criação híbrida é complexo e envolve considerar tanto as informações presentes no texto como as competências de leitura das crianças. A discussão fundamenta-se nas contribuições da teoria semiótica desenvolvida por Algirdas Julien Greimas, em especial, nos estudos do Centro de Pesquisas Sociosemióticas sobre leitura de produções sincréticas contemporâneas, tanto da mídia como da arte.

Palavras-chave: *semiótica, sincretismo, desenhos animados, televisão, infância.*

ABSTRACT – *Syncretism in television cartoons: Dexter’s Laboratory.* This paper examines some relations between visual and sound languages in a syncretic text created and exhibited on television since the 1990s, and the meanings that child-viewers attribute to the program. This study focuses on the syncretism present in a television cartoon, analysing how the same content shows up in the interaction between different languages. Understanding this hybrid creation is a complex task, and it involves considering not only the information present in the text, but also the child-viewers’ reading skills. The discussion is based on the contributions of the semiotic theory developed by Algirdas Julien Greimas, especially the studies of the *Centro de Pesquisas Sociosemióticas* on the reading of contemporary syncretic productions in communications media and art.

Keywords: *semiotics, syncretism, cartoons, television, childhood.*

O interesse pela influência da televisão na leitura do mundo feita pelas crianças brasileiras tem gerado estudos que lançam um olhar diferenciado sobre o ensino da arte: a leitura da imagem na escola e a constituição da infância. O presente trabalho insere-se nessa perspectiva, ao tratar a interação de linguagens num texto sincrético – o desenho animado – sob o enfoque da teoria semiótica, e ao tematizar o modo como as crianças o entendem.

Semiótica e produção de sentido

A semiótica estuda toda e qualquer linguagem, tendo por foco a produção e a apreensão de sentido. Com isso, não pretende indicar o sentido, mas analisar como ele emerge num campo de relações e em diferentes contextos sociais. Para a semiótica, o sentido não está pronto, ele precisa ser construído a partir da identificação de diferenças. Como escreve Landowski, “Para que o mundo faça sentido e seja analisável enquanto tal, é preciso que ele nos apareça como um universo articulado – como um sistema de relações” (2002, p. 3). Sendo assim, o objeto de estudo da semiótica é o texto, entendido por dois pontos de vista complementares: como um objeto de significação, com mecanismos sintáticos e semânticos, que respondem pela produção de sentido; e como um objeto cultural de comunicação, criado num determinado contexto, e que dialoga com outros textos.

Produções verbais, visuais, sonoras, gestuais são textos. Landowski¹ observa que “desse ponto de vista o universo inteiro é uma espécie de *texto* que *lemos* continuamente, não, é claro, somente com nossos olhos de leitores, mas fazendo uso dos nossos cinco sentidos”. O autor considera que “o problema é então conceber as categorias suficientemente gerais que nos permitam reconstruir, em toda sua variedade e riqueza, a maneira pela qual o mundo se apresenta a nós – e pela qual ele significa para nós –, ao mesmo tempo, como mundo inteligível e como mundo sensível”.

Ao buscar apreender os sentidos de um texto, seja verbal, não-verbal ou sincrético, a semiótica procura descrever e analisar o que o texto diz e como ele se mostra, ou seja, como ele faz para dizer o que diz. Para compreender *o que o texto diz e como diz*, é preciso

examinar sua organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto (Barros, 2000, p. 8).

Nessa perspectiva, todo texto possui dois planos, o plano da expressão e o plano do conteúdo, que somente reunidos, em relação de pressuposição recíproca, produzem a significação. O plano da expressão diz respeito ao significante, às qualidades sensíveis do texto ou da imagem, sua materialidade (dimensão matéria), a disposição no espaço (dimensão topológica), suas cores (dimensão cromática) e formas (dimensão eidética). O plano do conteúdo é o do significado, do discurso produzido numa determinada cultura.

Como então abordar os sentidos de um texto? A semiótica procura estudar o problema da significação ou os sentidos do texto pela análise, em primeiro lugar, do plano do conteúdo, considerando, posteriormente, as especificidades da expressão, na sua relação com o conteúdo. Para compreender o sentido de uma produção textual, a teoria semiótica concebe o seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso gerativo². Tal percurso é “um modelo que simula a produção e a interpretação do significado, do conteúdo. No entanto, não há conteúdo lingüístico sem expressão lingüística, pois um plano de conteúdo precisa ser veiculado por um plano de expressão, que pode ser de diferentes naturezas: verbal, gestual, pictórico, etc” (Fiorin, 2001, p. 31).

O significado descrito pelo percurso gerativo une-se a um plano de expressão para manifestar-se. Quando um conteúdo se mostra por um plano de expressão, surge um texto. Os sentidos de um texto evidenciam-se através de um percurso gerativo, organizado em três níveis que se inter-relacionam: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Em cada um desses níveis, há um componente sintáxico, que estuda as relações e regras de combinação dos elementos, e um componente semântico, que estuda os conteúdos investidos nas relações sintáticas. Esse processo vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Fiorin (2001, p. 17) observa que “na análise caminhamos do mais concreto ao mais abstrato, do mais complexo ao mais simples. Na produção, faz-se o caminho inverso”.

Nível fundamental

O primeiro nível do percurso, o mais simples e abstrato, é o nível fundamental ou das estruturas fundamentais. Tais estruturas são os valores sobre os quais o texto está construído. Nesse nível, a significação surge como uma oposição semântica, ou seja, a semântica do nível fundamental baseia-se numa diferença, numa oposição (vida/morte, natureza/cultura, verdade/mentira). Assim, para que dois termos sejam considerados opostos, é necessário que tenham algo em comum e é sobre esse ponto que se estabelece uma diferença.

Os termos considerados opostos em uma categoria semântica mantêm entre si uma relação de contrariedade e cada um deles recebe uma qualificação semântica: euforia/ disforia. O qualificado na marca *euforia* é apreendido com um valor positivo, e o que foi qualificado como *disfórico* é visto com um valor negativo. Importa ressaltar que euforia e disforia não são valores definidos pelo leitor, mas estão inscritos no texto. Desse modo, dois textos podem abordar a oposição vida/morte e valorizar esses termos de forma diferenciada.

O componente sintáxico do nível fundamental diz respeito às relações que podem ser estabelecidas entre esses termos opostos e compreende duas operações: a de negação e a de asserção³. A negação dos termos contrários vai produzir termos contraditórios, que não podem coexistir, como, por exemplo, vida/não

vida, morte/não morte. Já a operação de asserção diz respeito às relações entre um dos termos contrários e o seu contraditório oposto: vida/implica/ não morte; morte/implica/não vida.

Nível narrativo

O nível narrativo é aquele em que se organiza a narratividade, o espetáculo como encadeamento de situações e ações, com participantes que desempenham papéis determinados, a partir do ponto de vista de um sujeito. Uma narrativa mínima consiste em uma transformação que ocorre a partir de um estado inicial para um estado final. Na sintaxe narrativa, dois tipos de enunciados, de objetos-textuais, se entrecruzam: a) os enunciados de estado, que criam uma relação de junção – disjunção ou conjunção – entre um sujeito e um objeto⁴; b) os enunciados de fazer, que evidenciam as transformações, as rupturas, os conflitos entre dois actantes, sujeito e objeto, que ocorrem de um enunciado de estado a outro. No entanto, os textos com os quais nos deparamos no dia a dia não são narrativas mínimas, mas narrativas complexas. Uma narrativa complexa compreende seqüências canônicas, as quais se desenvolvem em quatro fases: a manipulação, a competência, a *performance* e a sanção.

Na fase da manipulação, estabelece-se um contrato entre o destinador-manipulador e o destinatário-manipulado, no qual se pode constatar a ação de um sujeito, o manipulador, sobre outro, o manipulado, com a finalidade de levá-lo a querer e/ou dever fazer algo. Existem muitos tipos de manipulação, mas as quatro mais comuns são: a *tentação*, quando o manipulador propõe ao manipulado uma recompensa, induzindo-o a querer-fazer; a *intimidação*, quando o manipulador leva o manipulado a dever-fazer algo por meio de ameaças; a *sedução*, quando o manipulador conduz o manipulado a querer-fazer algo, emitindo um juízo positivo sobre suas competências; a *provocação*, quando o manipulador instiga o manipulado a dever-fazer uma determinada ação, expressando um juízo negativo acerca da sua competência. Algumas estratégias de manipulação estão vinculadas às relações de poder, como a tentação e a intimidação; outras às relações de saber, como a sedução e a provocação.

A fase da competência é aquela na qual o sujeito que realizará a transformação central da narrativa é dotado de um querer-fazer, de um dever-fazer, de um saber-fazer e de um poder-fazer que tornará possível sua ação. Tal competência, nos contos de fadas tradicionais, diz respeito ao poder, que aparece como uma varinha mágica, uma espada, um anel.

A *performance* é um fazer, é a fase em que se dá a transformação central da narrativa. É quando, por exemplo, o príncipe desperta, com um beijo, a princesa adormecida, ou quando Cinderela casa-se com o príncipe.

A última fase da seqüência narrativa é a sanção, na qual se dá o julgamento. Ocorre, aqui, a constatação de que a *performance* se efetivou e o reconhecimento

to do sujeito que realizou a transformação. Em algumas narrativas, há recompensas aos heróis e castigos aos vilões. Nesse momento, a narrativa pode revelar, ainda, segredos ou mentiras. Essas quatro fases podem se apresentar em um encadeamento diverso, de acordo com o narrador.

O componente semântico do nível narrativo considera os valores inscritos nos objetos. Por valor, entende-se o significado que um objeto concreto tem para o sujeito que entra em conjunção com ele. Dois tipos de objetos estão presentes em uma narrativa: os objetos modais, relacionados ao querer, dever, saber e poder, necessários para a realização da *performance* principal; e os objetos de valor, desejados pelo sujeito que busca como fim último obtê-los e com os quais ele entra em conjunção ou disjunção na *performance* principal.

As relações do sujeito com o seu fazer podem ser modificadas por determinações modais (modalização do fazer), que o qualificam para a ação, e sua relação com os valores pode mudar por determinações modais (modalização do ser). Segundo Barros, “Tanto para a modalização do ser quanto para a do fazer, a semiótica prevê essencialmente quatro modalidades: o querer, o dever, o poder e o saber” (2000, p. 43). As modalidades que se aplicam ao fazer são: querer-fazer (desejo), dever-fazer (prescrição), poder-fazer (autorização) e saber-fazer (competência, habilidade). Já as que transformam o ser dizem respeito a: querer-ser (cobiça, ambição, anseio), dever-ser (necessidade), poder-ser (possibilidade) e saber-ser (curiosidade, competência epistêmica). Conforme a narrativa, um objeto concreto pode assumir uma posição modal ou de valor.

Nível discursivo

O terceiro nível do percurso gerativo de sentido é o do discurso ou das estruturas discursivas. Nele a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação, as formas abstratas do nível narrativo são recobertas por termos que lhe dão concretude, como, por exemplo, a conjunção com a natureza – esta aparece como cuidado com os animais, como preservação do meio ambiente.

A sintaxe do discurso analisa, no enunciado, não só as marcas da enunciação relativas à constituição das pessoas ou à actorialização, do espaço e do tempo, como também as relações entre enunciator e enunciatário⁵. Esclarecendo essas relações, Fiorin observa que “como se produz um enunciado para comunicá-lo a alguém, o sujeito produtor do discurso desdobra-se num enunciator e num enunciatário. O primeiro realiza um fazer persuasivo, isto é, procura fazer com que o segundo aceite o que ele diz, enquanto o enunciatário realiza um fazer interpretativo” (2001, p. 40).

Para os semioticistas, todo ato de comunicação, mais do que informar, tem por finalidade persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. “Por isso, o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. A linguagem é sempre comu-

nicação (e, portanto, persuasão), mas ela o é na medida em que é produção de sentido” (Idem, p. 52)

A semântica discursiva reveste os esquemas narrativos abstratos com temas e/ou com figuras, concretizando as mudanças de estado, de junção, postas no nível narrativo. “Podem-se revestir os esquemas narrativos abstratos com temas e produzir um discurso não figurativo ou podem-se, depois de recobrir os esquemas narrativos com temas, concretizá-los ainda mais, revestindo-os com figuras” (Ibidem, p. 64). O tema é um procedimento semântico de natureza conceitual, que não remete ao mundo da natureza ou da cultura. Consiste em categorias que organizam os elementos, tais como alegria e liberdade. Já a figura remete a algo do mundo natural ou construído; é todo conteúdo que tem um correspondente perceptível. No caso da alegria, uma das formas de figurativizá-la seria um sorriso. Tematização e figurativização são, portanto, os dois níveis de concretização do sentido. Todos os textos tematizam o nível narrativo, o qual, posteriormente, pode ou não ser figurativizado. Há, ainda, duas etapas na figurativização: a figuração, o primeiro nível de especialização figurativa do tema; e a iconização, um investimento figurativo exaustivo com o objetivo de produzir ilusão referencial – como o reconhecimento de “imagens do mundo” – e de levar o enunciatário a acreditar na “verdade” do discurso (Barros, 2000, p. 72).

Esse olhar semiótico sobre os textos se sabe relativo, imperfeito, provisório, incompleto, pois a semiótica, como qualquer outra teoria, é um ponto de vista. Na produção e apreensão de sentidos em textos diversos, tanto da arte como da mídia, este ponto de vista tem fornecido contribuições muito relevantes e significativas para o campo das artes visuais e da educação. No ensino da arte, alguns professores e pesquisadores (Buoro; Frange; Rebouças) do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (PUC/SP, USP, CNRS) têm-se apropriado dessa abordagem, relacionando-a com a leitura de imagens.

Ana Claudia de Oliveira lembra que “educar é, sem dúvida, fazer ver mais, ver além das aparências que vestem as coisas e os discursos, o que se processa através da compreensão das relações produtoras de significação”. É através da reflexão sobre nossas experiências e as de outros que compreendemos, produzimos e apreendemos os sentidos do que experimentamos (1998, p. 10).

Textos sincréticos

Muitos textos contemporâneos presentes em nosso cotidiano – por inter-relacionarem, simultaneamente, diferentes sistemas de linguagem – são considerados sincréticos. A produção de sentido nesses textos depende de estratégias globais de comunicação. Interessa, então, conhecer essas estratégias, identificando os mecanismos pelos quais se estabelecem as relações de significação. Ana Claudia de Oliveira observa que “quando tomamos um sistema

sincrético específico para análise, há algumas linguagens que não ficam tão claras quanto outras, algumas linguagens, eu diria, que predominam sobre outras” (2003, p. 2).

O fato de um texto ser sincrético, utilizar-se de várias linguagens, não implica, no entanto, que haja sincretismo. Por sincretismo, entende-se a articulação entre diferentes linguagens para produzir uma significação. Greimas e Courtés (1983, p. 426) consideram “o sincretismo como o procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer, por superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica (ou lingüística) que os reúne”. Uma produção cinematográfica engloba tanto a linguagem verbal como a não-verbal; no entanto, estas podem não estar articuladas, o discurso verbal pode abordar determinados aspectos, e as imagens enfocarem paisagens bem distintas.

Um dos primeiros textos sincréticos com o qual a criança entra em contato é o desenho animado apresentado na televisão⁶. No Brasil, a televisão faz parte do cotidiano da maioria das crianças⁷, que chegam a assistir a seis horas diárias de programação, em diversos horários. Programas infantis, propagandas, desenhos animados, novelas e filmes, mesmo os destinados aos adultos, compõem e informam o cotidiano e o imaginário das crianças.

Tais narrativas televisivas são muito marcantes nas leituras do mundo das crianças brasileiras. Pesquisas (Carneiro, 2005; Rio Grande do Sul, 1998) mostram que as crianças e os adolescentes brasileiros são os que mais assistem à televisão em todo o mundo. Eles passam, em média, três horas diárias diante da televisão, sendo que para as crianças pequenas, esse número pode ser maior e bem mais significativo.

Com isso, as crianças estão cotidianamente em contato com textos sincréticos televisuais, mas raramente refletem sobre tais produções. Landowski (In: Oliveira, 2004, p. 108) diz que é importante “prestar atenção, além dos objetos consagrados pelas instituições, nos objetos fora do catálogo, que povoam nosso meio ambiente estésico de todos os dias”. Trazer, então, os desenhos animados da mídia para o âmbito da educação escolar e realizar leituras pode proporcionar uma reflexão acerca da visibilidade, dos sentidos presentes nestas produções.

Desenhos animados

O que é ler um desenho animado? Como se ensina a ler? Como possibilitar a compreensão, a produção e a apreensão de sentidos em um texto? Nos últimos vinte anos, vários autores (Greimas; Floch; Landowski; Oliveira; Fiorin; Barros) têm-se dedicado a estudar textos verbais, não-verbais e sincréticos, buscando compreender as construções de sentido, conhecer a leitura como um ato de significação, no qual o leitor é sujeito produtor do discurso. Um texto possibili-

ta, pelas inscrições contidas nele, mais de uma leitura, mas isto não significa que se possa fazer qualquer leitura.

Ana Sílvia Médola diz que “é importante observar que apesar de constituir o seu plano da expressão com elementos de várias semióticas, o texto sincrético pode ser lido como um todo de significação e, como nos lembra Floch, num primeiro momento, proceder à análise do seu plano de conteúdo” (2000, p. 201).

Para analisar os procedimentos de sincretização, Floch ressalta que é preciso abandonar, em um primeiro momento, “a idéia de que para tal enunciado sincrético há uma enunciação verbal, uma enunciação gestual, uma enunciação visual”. Conforme o autor, “o recurso de uma pluralidade de linguagens de manifestação para construir um texto sincrético, depende, cremos, de uma estratégia global de comunicação sincrética que ‘administra’, assim, o contínuo discursivo resultante da textualização (In: Greimas & Courtés, 1991, p. 234.)”.

No desenho animado, como texto sincrético, interessa compreender o modo como as várias linguagens que o compõe se relacionam e interagem. Ana Cláudia de Oliveira diz que “esse procedimento de sincretização resulta então que, na produção do sentido, os vários sistemas semióticos manifestam-se, articulando-se nas suas várias substâncias, um mesmo e único conteúdo” (2003, p. 2).

A respeito da articulação entre várias substâncias para expressar um conteúdo importa explicitar que, para a semiótica, toda linguagem está constituída por dois planos, analisáveis cada um em dois níveis: o plano da expressão comporta uma forma e uma substância da expressão; e o plano do conteúdo, uma forma e uma substância do conteúdo. Entende-se forma como uma organização, uma estrutura significativa, invariante, e substância como a “matéria”, o suporte variável que a forma articula. Isso equivale a dizer que a forma pode manifestar-se por meio de várias substâncias (Greimas & Courtés, 1983, p. 443-444). Para Landowski (In: Oliveira, 2004, p. 101), “o sentido se articula em substâncias diversas (visual, sonora, etc.) e segundo princípios de organização formal relacionados às especificidades de cada uma das linguagens de manifestação utilizáveis”.

Em busca de caminhos para analisar o sincretismo em televisão, Médola ressalta que a maior dificuldade deste tipo de texto é o plano da expressão. “Ao discutirmos as relações entre linguagens, estamos nos concentrando de imediato no plano da expressão dos sistemas lingüísticos. E é das articulações, das relações e correlações alocadas na expressão, que emana o todo global de significação, ou seja, o plano do conteúdo” (2003, p. 485). Há, então, uma pluralidade de substâncias do plano da expressão para uma única forma.

A nossa análise de um episódio de um texto televisual procurou, com base nos estudos de Médola (2000, 2003, 2004), identificar os sistemas e as linguagens que o compõem e entender as relações entre elas. Foi possível caracterizar os sistemas visuais (imagem, verbal/escrito, gestual, moda, proxêmica⁸) e os sistemas sonoros (verbal oral, musical, ruídos) presentes em nosso objeto de

análise. Os sistemas visuais presentes no desenho animado “O Laboratório de Dexter” dizem respeito às linguagens visual (sua materialidade videográfica, as formas, as cores, a gestualidade, o modo como o desenho se mostra, o cenário) e verbal (os textos verbais escritos). Os sistemas sonoros perceptíveis são os ruídos, as músicas e a linguagem verbal oral. Enfocaremos, aqui, mais os ruídos e a linguagem verbal oral. A construção dos efeitos de sentido se expressa numa rede de relações entre estes dois sistemas, através de diferentes linguagens, com redundâncias, repetições e reiteraões dos conteúdos investidos.

O Laboratório de Dexter

A partir dos anos 90, passaram a ser exibidos, na televisão brasileira, desenhos animados com preocupações estéticas e problemáticas muito atuais⁹. Dentre estas produções, as mais citadas pelas crianças foram: *O Laboratório de Dexter*, “A Vaca e o Frango” e “As Meninas Superpoderosas”¹⁰. Tais desenhos, quando começaram a ser apresentados na televisão, constavam tanto na grade diária da TV aberta, inseridos nos programas infantis, como em canais fechados.

Interessa, neste trabalho, analisar um episódio de “O Laboratório de Dexter”¹¹, uma série de desenhos animados americanos criada em 1996, pelo cartunista russo Genndy Tartakovsky, que aos sete anos radicou-se nos Estados Unidos. Essa série foi produzida por Hanna-Barbera para Cartoon Network, de 1996 a 1998, e pela Cartoon Network Studios, de 2001 a 2003.



Dee Dee e Dexter no Laboratório

Para começar, podemos observar que, no título do desenho, o artigo definido “o” qualifica este espaço do laboratório como algo preciso, único; não se

trata de um laboratório qualquer, mas de um laboratório específico, o de Dexter. Laboratório remete a um local diferenciado, de experimentação, invenção e criação. Pode estar relacionado tanto à arte como à ciência. No teatro, fazer laboratório significa atuar na construção de um personagem, de uma cena. Na fotografia e no cinema, laboratório é o lugar onde acontecem a revelação e a montagem. Na ciência, esse lugar está associado a um aparato tecnológico; no caso do desenho, esse aparato é idealizado, imaginado por Dexter. A trilha sonora utilizada na abertura do desenho remete a uma ópera – o que reforça a idéia de algo grandioso, elaborado, sofisticado.

A etimologia da palavra grega *dexter* é destro, lado direito, pessoa destra, dotada de destreza, direita, ágil, desembaraçada, rápida, sagaz. É um adjetivo que se opõe a canhoto, lado esquerdo, inábil, desajeitado, desastrado, ameaçador, temível, sinistro. Durante muito tempo, as crianças canhotas foram consideradas como um desvio do padrão, que era ser destro, e a escola buscava “corrigir” estas crianças, treinando-as a usar apenas a mão direita. Ainda na sociedade ocidental cristã, a categoria espacial direita/esquerda tem significados distintos, em que o lado direito tem um valor positivo, e o lado esquerdo, um valor negativo. Floch diz que “a categoria visual espacial direita/esquerda corresponderá, por exemplo, nos painéis medievais que representam o Julgamento Final, uma categoria semântica recompensa/punição” (2001, p. 29).

A escolha desta terminologia para denominar o personagem principal – que está em oposição a sua irmã Dee Dee – a coloca como sinistra, em dois sentidos: canhota e desastrosa. Uma pessoa desastrosa é aquela desajeitada, ameaçadora, que provoca acidentes. O desenho é narrado do ponto de vista de Dexter. As qualificações que ele confere à sua irmã, depreciando-a, reiteram a idéia de considerá-la um desastre e indicam a posição de manipulador que Dexter estabelece com Dee Dee, a manipulada.

Na semântica discursiva, a figura de Dexter remete à imagem de um pequeno cientista, um menino gênio, que tem um laboratório secreto em seu quarto, equipado com alta tecnologia, o qual só pode ser acessado através de várias senhas. Para figurativizar um gênio, o personagem tem um corpo pequeno e uma cabeça grande, suas pernas são curtas e os braços um pouco mais longos, tem cabelos ruivos, usa óculos, se veste com um jaleco branco, calça preta e luvas roxas. O jaleco branco figurativiza limpeza, pureza, e lhe confere o *status* de homem da ciência. Sua gestualidade é a de um adulto e seus interesses centram-se em usar suas habilidades para resolver todos os tipos de problemas. A ênfase dada à cabeça reforça o intelecto, a razão, a lógica. No caso, o pensamento racional, lógico, científico está associado à masculinidade.

A figurativização de Dee Dee, sua irmã mais velha, é a de uma menina loura, magra, duas vezes mais alta que Dexter, com um corpo minúsculo, longos e magros braços e pernas e uma cabeça grande. Veste roupas de *ballet* na cor rosa, no cabelo usa duas maria-chiquinhas e aprecia cantar e dançar. Ela insiste

em entrar no laboratório, e quando o faz acaba destruindo as criações do irmão, ao apertar em algum botão. Dexter a considera inferior, ignorante e mal-educada. A ênfase está em seu corpo pequeno, braços e pernas longilíneos, com uma cabeça grande, e na cor rosa, associada na cultura ocidental, ao feminino, à doçura. As artes de cantar e dançar, a voz mais aguda, o pensamento mágico, intuitivo e a sensibilidade se relacionam, aqui, ao feminino.

A partir dessa caracterização, podemos constatar uma oposição semântica fundamental entre racional *versus* sensível, que se concretiza nos conflitos entre os gêneros masculino e feminino. O tema recorrente que se apresenta na seqüência narrativa do desenho é o embate entre racionalidade e sensibilidade associado à construção cultural de gêneros, onde o racional/masculino, figurativizado por Dexter, tem uma qualificação eufórica e um valor positivo; e o sensível/feminino, figurativizado por Dee Dee, uma qualificação disfórica e um valor negativo. Tal temática é abordada como uma caricatura, um estereótipo tanto das relações entre razão e sensibilidade como entre os gêneros. Dexter é racional, cientista, lógico, sério. Dee Dee é sensível, artista, intuitiva, engraçada.

O componente sintáxico fundamental de negação estabelece uma relação de contradição, na qual os dois termos implicados não podem coexistir – racional/não racional, sensível/não sensível. Essa contradição pode ser observada nos personagens, em que Dexter figurativiza o racional, e Dee Dee, o não racional; Dee Dee figurativiza o sensível, e Dexter, o não sensível.

O componente de asserção estabelece uma relação de contrariedade, na qual cada um dos termos contrários pressupõe o contraditório oposto – racional implica não sensível e sensível implica não racional. No desenho, fica implícito que Dexter, ao ser identificado como racional, é, ao mesmo tempo, colocado como não sensível. E Dee Dee, ao ser identificada como sensível, é colocada como não racional.

Na sintaxe do discurso, as marcas da enunciação relativas ao espaço onde, na maioria das vezes, a ação se desenrola, dizem respeito ao laboratório de Dexter, um ambiente tecnológico, informatizado, asséptico. A cor predominante no laboratório é o azul, que pode estar relacionada tanto ao céu, ao espaço, ao etéreo, como à água, às profundezas. O espaço onde se desenrolam as ações aparece como um desenho esboçado. Já os personagens figuram em primeiro plano e são mais detalhados, com cores mais fortes. Um traço preto demarca o contorno das formas dos personagens, os quais são bem sintéticos, com formas mais compactas, brevíssimas para Dexter e formas mais alongadas, longilíneas para Dee Dee. Em termos cromáticos, em Dee Dee predominam as cores rosa e amarelo, e em Dexter, o azul, branco e preto. O tempo em que o desenho ocorre pode ser apreendido como um futuro próximo, em que a tecnologia da informação estaria mais avançada.

“Patas de formigas”

O episódio analisado, “Patas de formigas” (Ant Pats), tem 6 minutos e 50 segundos de duração e foi criado em 1997. Seu título mobiliza sensorialmente o enunciatário, pois, por estar no plural, remete à idéia de muitas patas, que se mostram ao olhar e evocam o tato. A formiga, tal como na fábula “A cigarra e a formiga”, é apreciada por ser trabalhadora, disciplinada, organizada, destacando-se por ser previdente. Em contraponto, a cigarra representa o preguiçoso, aquele que só quer cantar sem se preocupar com o amanhã.

O tema deste episódio é a preservação da natureza, figurativizada no respeito às formigas. No primeiro *take* do desenho, aparece em *close up* uma superfície amarela ondulada com pequenas esferas marrons encrustradas. A câmera se afasta um pouco e esta superfície figurativiza um biscoito com pedaços de chocolate, o qual está sendo segurado por alguns dedos. A câmera vai-se afastando mais e mostra o biscoito sendo levado à boca de Dee Dee, que está na cozinha.

Ao levar o biscoito à boca, Dee Dee deixa cair vários farelos, os quais são associados, pela trilha sonora, a grandes blocos de pedra caindo e rolando no chão. Aparecem sombras de formigas. A tomada dessa cena é feita em câmera lenta, quadro a quadro, para dar maior ênfase tanto a esse gesto como ao momento em que ela percebe uma formiga em sua bolacha. A sombra das formigas é explorada, mostrando os animais em tamanho ampliado, para sugerir uma grande ameaça. Dee Dee grita, joga o alimento no chão e, ao ver outras formigas nos farelos, pisoteia nelas para matá-las. Para ser mais eficiente, usa os sapatos de golfe do pai. Nesse instante, ao mesmo tempo, soa no laboratório de Dexter um alarme, aparece na tela Dee Dee com os sapatos de golfe, um texto escrito com a mesma informação, e o narrador avisa “Dee Dee está usando os sapatos de golfe do pai”. A estratégia global de comunicação sincrética associou o ruído sonoro do alarme à imagem e à linguagem verbal escrita e oral para reiterar uma situação de perigo.

Rapidamente Dexter vai detê-la para que não mate as formigas. “Dee Dee, pare com este comportamento selvagem. Você tem alguma idéia do que iria fazer? Calada. Eu estou falando retoricamente. É claro que não sabe. Permita-me explicar a ironia da situação: você iria destruir a mais organizada e trabalhadora sociedade”. Dexter se refere à irmã como uma ‘subintelectual’, ‘piloto de vasouras’, dizendo que as formigas são a grande maravilha na evolução dos insetos e que devem ser respeitadas. Diz que a irmã é uma inútil e que precisa educá-la “nos caminhos elevados destes pequenos titãs” para “respeitar os nobres moradores da Terra”. Estabelece, assim, com Dee Dee, um contrato de manipulação, através de intimidações e provocações, julgando negativamente seu modo de pensar e agir. Dexter a leva até o laboratório para que ela aprenda a respeitar *estes nobres moradores da Terra*, as formigas. “Eu, Dexter, usei meu intelecto superior para reunir a maior e a mais incrível fazenda de formigas do mundo e a

chamo de Formitópia”. Ele enfatiza através da linguagem verbal oral e de imagens que as formigas estão sempre em movimento, trabalhando, construindo e nunca cansam. As formigas podem carregar cinquenta vezes o seu próprio peso. E se uma for ferida, as outras a socorrem instantaneamente e mantêm a fila sob controle. Para Dee Dee observar como funciona um formigueiro, Dexter decide levá-la para dentro da Formitópia. Eles vestem-se de formigas, usam comunicadores (para se comunicar com as formigas) e ativam raios de diminuição. A competência diz respeito a um saber-fazer, no caso a genialidade de Dexter, a um querer-fazer, ao mostrar para Dee Dee como é esta sociedade; a um dever-fazer, para salvar esta organização; e a um poder-fazer evidenciado na transformação de ambos em formigas, através dos raios de diminuição, das roupas e dos comunicadores. Dexter é o sujeito dotado de tais qualidades para realizar a transformação.

A *performance* é a transformação no modo de ver as formigas – de animais indesejados a operárias. “Poderemos ver de perto a genialidade das formigas”. Dexter e Dee Dee caem no formigueiro e, em seguida, um policial quer saber por que não estão trabalhando: “voltem para a fila, irresponsáveis”. Dexter procura, então, carregar pedras, como as formigas, mas ao receber uma pedra, acaba soterrado sob ela. Dee Dee resolve ir para outro local. Dexter retorna à fila, carrega pedras e, por não conseguir mais trabalhar, de tão cansado, é considerado preguiçoso.

O cenário é de um lugar muito quente, que remete à representação do inferno, onde não é possível parar de trabalhar, pois “carrascos”, figurativizados por formigas grandes, fortes, encapuzadas e com chicotes nas mãos, ficam fiscalizando a ordem na fila de formigas carregadoras de pedras. Há placas em inglês, e o narrador as lê em português: “trabalho”, “labuta”, “pare de olhar para as placas”. Ao parar para descansar, Dexter é chicoteado por um policial, que diz “a rainha vai saber, seu preguiçoso”.

Enquanto isso, Dee Dee, que está em outro setor do formigueiro, aparece em *close*, foco no rosto, cantando, ensina uma coreografia de dança para as formigas. A oposição entre trabalho e ócio, presente na fábula, aparece aqui.

Numa arena, a rainha diz: “Oh! Escravo. Parece que você não andou demonstrando muito entusiasmo pelo seu trabalho. Não podemos tolerar preguiça. Talvez você fique mais motivado quando tiver que trabalhar para salvar sua vida. Eu agora sentencio você a lutar até a morte. Pronto, Vermelhão?”. Há uma multidão assistindo na arena à luta entre Dexter e o Vermelhão, uma formiga gigante com grandes garras, “um espécime raro do gênero *formicidae*”.

Dexter argumenta: “eu sou um pensador e não um lutador”. Tenta, então, reverter o raio de diminuição, mas Vermelhão afasta o controle dele e o segura em suas garras. Dee Dee percebe a gravidade da situação, e quando Dexter está para ser atacado pela formiga gigante, ela, através de um autofalante, chama o Vermelhão e diz ter uma mensagem especial para ele. Coloca a música da coreo-

grafia que ensinara, distraíndo, assim, o Vermelhão, que solta Dexter e passa a executar a coreografia. Dexter pega o controle e, apertando o botão, diz “vamos ficar grandes, Dee Dee”. Os dois escapam do formigueiro.

De volta ao laboratório, Dee Dee comenta: “Nossa Dexter, você tinha razão. As formigas são incríveis!”. Dexter, no entanto, não compartilha mais esta idéia e passa a pisotear nas formigas: “Toma essa e toma mais essa e essa aqui também”. A sanção, o castigo, é mostrado no final, quando Dexter quer matar as formigas para se vingar do trabalho forçado a que fora submetido.

A história constrói-se pela narrativa de Dexter que, através de seus conhecimentos científicos, estabelece com Dee Dee uma relação de manipulação, sendo ele o manipulador. Essa relação manipuladora assume as características de uma provocação, quando ele menospreza as qualidades intelectuais da irmã, para que ela seja persuadida a um dever-fazer: respeitar as formigas. Durante o episódio, é reiterada a oposição gênio/racional/masculino, com valor positivo, figurativizada em Dexter, e ignorante/sensível/feminino, com valor negativo, figurativizada em Dee Dee. No final, Dee Dee assume o papel de manipuladora com as formigas, para salvá-los do perigo.

O episódio mostra o percurso de um sujeito que é manipulado (Dee Dee) e passa de um estado de “disjunção” com a natureza, figurativizada pelas formigas, ao querer matar tais animais nocivos, para um estado de “conjunção” com o objeto de valor – formigas. Dexter, que inicialmente está em “conjunção” com a natureza, defendendo a preservação dos animais, no final, fica em “disjunção”, atacando as formigas para exterminá-las.

As significações das crianças

Como as crianças compreendem tal produção? Para conhecer as produções de sentido que crianças conferem a este desenho animado contemporâneo, selecionamos em uma instituição pública de ensino, da cidade de Porto Alegre (RS), dois grupos de vinte crianças. Um com idades entre 5 e 6 anos, e outro entre 10 e 11 anos. Após lhes apresentar o episódio, conversamos com cada um dos grupos acerca do que tinham visto.

Ao problematizarmos com elas a linguagem videográfica, em especial sua materialidade, um menino de 5 anos disse: “Eu queria saber como o desenho se mexe? No teatro tem umas varas para mexer os bonecos ou uns fios que a gente vê, mas na TV eu não consigo ver os fios. No circo as pessoas colocam roupas, se fantasiam. E na TV, como é que os desenhos se mexem?”¹². Outra criança, deste grupo, disse que depois do final do filme “Branca de Neve”, eles mostram como é feito este “truque”. Na sessão seguinte, assistimos ao *making-off* do filme, na versão Disney, e vimos outros materiais impressos, que ao serem folheados, criam a ilusão de os personagens se movimentarem. Não se tratava de

desfazer a magia da animação, mas de levar as crianças a pensar sobre a materialidade dessa produção.

Uma menina de 10 anos, do outro grupo, colocou que “eles desenham os personagens, daí tem tipo uma máquina que passa bem rápido, daí parece que eles tão se mexendo”. Outro menino disse “uma vez vi no *Cartoon* que no desenho, um desenha e outro pinta, daí eles passam rápido”. Uma terceira criança comentou que tudo era feito no computador.

No episódio, o que capturou a atenção das crianças pequenas foram tanto as preocupações com a natureza, o cuidado e o interesse pelas formigas, como as “boas maneiras” na hora de se alimentar. Suas falas evidenciam tais interesses: “Se matar as formigas da natureza, a natureza morre”. “A Dee Dee queria matar as formigas. Não se deve matar as formigas”. “A Dee Dee comia de boca aberta, por isso é que a bolacha caiu”.

Outra criança, deste mesmo grupo, apontou que “quando o Dexter estava baixinho, as formigas eram grandes. Quando ele estava grande, elas eram pequeninhas”. As proporções entre as formas e a possibilidade de reversibilidade dessa relação no desenho a inquietou. A dimensão topológica das imagens, como elas se organizam num espaço, como se relacionam e de que modo, é objeto do plano da expressão.

Com relação ao modo de Dexter vestir-se, uma criança comentou: “Ele é que nem um anão da Branca de Neve”. A associação feita entre as imagens dos personagens mostra que o que chamou sua atenção foi o plano da expressão.

Assim, as crianças pequenas demonstraram maior interesse pelas imagens em movimento, por suas cores, pelos personagens, do que pela narrativa verbal. Neste grupo, as crianças não apreenderam toda a seqüência da história, apontando alguns fragmentos e aspectos dos personagens.

As falas deste grupo sobre sua compreensão do desenho possibilitam concluir que as leituras voltaram-se mais às questões relacionadas ao plano da expressão do que ao plano do conteúdo. Os aspectos cromáticos, eidéticos – as formas e expressões dos personagens – topológicos e matéricos apareceram muito mais nas suas falas do que o enredo da história. A temática desencadeou lembranças de fatos ou preocupações relativas à idade, tais como as ‘boas maneiras’ ao se alimentar.

Tal constatação encontra subsídios nos estudos sobre a estruturação do pensamento infantil, que, neste período de 5 a 6 anos, não consegue entender ainda toda a seqüência da história. É muito comum crianças pequenas pedirem aos adultos que lhes contem repetidas vezes a mesma história, função que os vídeos de desenhos animados cumprem com muita eficácia.

No grupo de 10 a 11 anos, as crianças fizeram referência à história do episódio, trazendo uma narrativa com um estado inicial, uma *performance* e um estado final. “Começa com a Dee Dee comendo um biscoito e cai um monte de farelo no chão e vem as formigas. Dee Dee queria matar as formigas, mas o Dexter inter-

rompeu. Ele queria mostrar para ela que não deveria matar as formigas, daí eles se transformaram em formigas para ver como era a vida das formigas. Ele acabou virando contra as formigas”. “As formigas estavam fazendo mal para ele e o Vermelhão queria matar o Dexter”. “Ele foi mostrar para a Dee Dee que as formigas não são más, mas quando ele chegou lá as formigas queriam matá-lo”. “O formigão quis matar o Dexter, daí ele ficou com raiva e quis matar as formigas”. “Ele pensou que era outra coisa, só que ele acabou tendo que trabalhar e ele não queria trabalhar. O guarda disse que ia falar com a rainha que ele era preguiçoso”. Referiram, também, que o fogo que aparece no desenho “é tipo um inferno” e a fala de Dexter que “as formigas carregam 50 vezes o peso delas”.

Ao descreverem os personagens, tais crianças disseram que: “O Dexter é baixinho e a Dee Dee não. O Dexter pensa mais que a Dee Dee”. “O Dexter é mais inteligente e a Dee Dee não é, ela leva tudo na brincadeira e o Dexter não, ele leva tudo a sério”. “O Dexter é pequeno, e a Dee Dee é grande, a massa dela se espalha e a do Dexter fica concentrada no cérebro”. “A voz da Dee Dee é mais manhosa, e a do Dexter é mais séria”. “Ela é magrinha, grande e fala com a voz bem fininha”. “É muito burrinha”. “É loira e bem feminina”. “Ela tem as pernas maiores do que o corpo, usa roupa de bailarina e tem um cabeção”. “Ela está sempre incomodando o Dexter”. “Destrói tudo o que Dexter faz”. “É como o Pink e o Cérebro”(outro desenho animado).

As crianças maiores apreenderam tanto a oposição racional/sensível como a associação gênio/racional/masculino *versus* ignorante/sensível/feminino. Meninos e meninas referiram que o sexo oposto é muito chato. A respeito da inversão que ocorre no final da história, eles comentaram: “Quando eles estavam no formigueiro e o Vermelhão quis pegar o Dexter, bem no fim, foi a Dee Dee quem salvou ele”. “O Dexter se acha mais inteligente, mas, na verdade, eu acho a Dee Dee mais inteligente porque ela salva ele no fim”. “Se a Dee Dee não fosse irmã dele, ele estaria toda hora em apuros, e ninguém poderia salvar ele, e ele sempre se daria mal. A Dee Dee leva tudo na brincadeira, mas sempre salva ele”. Estabeleceram, também, relações entre este episódio e outros que já haviam assistido, bem como com outros desenhos animados.

Os sons que aparecem no desenho foram elencados pelas crianças deste grupo: as vozes dos personagens, a Dee Dee cantando, a música do começo, o barulho das máquinas do Dexter, o barulho da pedra caindo em cima da formiga, o barulho da platéia, o alarme. “Quando a Dee Dee pára, tem barulho de freio”. “Quando cai aquela pedra em cima da formiga, vem um barulho de ambulância”. “A música que a Dee Dee canta é em inglês”. As crianças maiores enfocaram mais o plano do conteúdo, apontando as várias linguagens presentes no texto sincrético e algumas relações entre elas.

Dessa forma, os apontamentos sobre o sincretismo nos desenhos animados da televisão, enfocando *O Laboratório de Dexter*, buscaram abordar algumas relações entre as linguagens e entender a produção de sentido que crianças de diferentes idades conferem a estas produções. A análise deste texto sincrético

mostrou a reiteração feita através das várias linguagens, visual, verbal escrita e oral, gestual, para construir determinadas posições dos sujeitos baseadas na oposição racional/masculino *versus* sensível/feminino.

Ao assistir a um mesmo desenho, crianças de diferentes idades atribuem sentidos diversos. As crianças maiores mencionam toda a história do episódio, fazem relações com outros episódios do mesmo desenho e com outros desenhos animados, enquanto as crianças pequenas contam partes da história do episódio, atêm-se a certos personagens ou ações que lhes interessam. Quanto ao sincretismo, as crianças pequenas não perceberam a interação entre as linguagens, e as maiores identificaram os sistemas visual (as imagens, a linguagem verbal escrita) e sonoro (a linguagem verbal oral, os ruídos e as músicas) e listaram alguns sons que aparecem associados às imagens.

Importa ressaltar, por fim, a relevância para a educação de tematizar esses textos sincréticos, presentes no cotidiano das crianças, apreendendo como os sentidos emergem das relações entre as diversas linguagens. Despertar a atenção para o que se olha e como se olha, conhecer o entendimento que as crianças têm dessas produções é um modo de compreender suas idéias, percepções e significados a respeito de si e do mundo. Ao propor a leitura destes textos, pode-se provocar o deslocamento do olhar para outras criações contemporâneas.

Notas

1. Entrevista de Eric Landowski, concedida a Laimonas Tapinas para a revista Santara, Vilnius, 1993, traduzida do francês por Ana Claudia de Oliveira e publicada em www.sociosemiótica.com.br/teoricos/entrevista.htm. p. 3-4.
2. Gerativo porque todo objeto significante, para a semiótica, pode – e deve – ser definido segundo seu modo de produção, e não segundo a ‘história’ de sua criação: gerativo se opõe à genético (Floch, 2001, p. 15).
3. Para um maior detalhamento destas relações ver Fiorin (2001, p.18-20) e Floch (2001, p. 18-22).
4. Fiorin lembra que “não se pode confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa. Sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais” (2001, p. 22).
5. Na semiótica, a enunciação é uma instância pressuposta por todo enunciado. “O enunciador é o sujeito produtor deste enunciado, definido e reconstruído a partir deste último. Eis por que não se fala do ‘autor’ ou do ‘emissor’; a propósito do produtor do discurso, a semiótica quer conhecer unicamente o que seu enunciado indica. Não se levará em conta nenhuma informação sobre o autor, sua ideologia ou sua competência que não esteja contida no texto, na imagem ou no gesto, e somente neles mesmos. O mesmo princípio vale para conhecer aquele que lê ou olha: o enunciatário (destinatário do enunciado) será, ele também, construído pelo objeto de sentido analisado” (Floch, 2001, p. 16).

6. A pesquisa coordenada pela professora Vânia Carneiro, da Universidade de Brasília, mostra que em relação à programação diária da televisão, as crianças preferem, em primeiro lugar, os desenhos animados (40%), em segundo lugar, as novelas (20%) e, em terceiro lugar, os programas infantis (16%). Dados extraídos de: www.unb.br/acs/bcopauta/educacao19.htm.
7. No Brasil, 90,3% da população tem no mínimo um aparelho de televisão em seu domicílio, enquanto, no total das moradias do País, apenas 87,4% possui geladeira. Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenadoria de Trabalho e Rendimentos. Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílio, 2004. www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/sintese_pnad2004.pdf
8. Proxêmica visa analisar a disposição dos sujeitos e dos objetos no espaço e, mais especificamente, o uso que os sujeitos fazem do espaço para fins de significação. Interessa-se pelas relações espaciais (de proximidade, de distanciamento, etc.) que os sujeitos mantêm entre si, e pelas significações não-verbalizadas que eles daí tiram. (Greimas; Courtés, 1983, p. 360)
9. Ao abordarmos os desenhos animados contemporâneos selecionados, quanto às articulações entre as diversas linguagens, constatamos que todos eles inter-relacionam os sistemas visual e verbal, diferentemente de algumas produções dos anos 70 e 80, quando era privilegiado o sistema visual. Em desenhos como “Pica-pau” e “Tom e Jerry”, a linguagem verbal quase não aparece, toda a história é narrada pela linguagem visual e sonora – efeitos sonoros. Já os desenhos contemporâneos estudados valem-se das relações entre as linguagens visual, verbal e sonora para criar um discurso onde a significação prescinde desta reunião.
10. Os desenhos *A vaca e o frango* e *As meninas superpoderosas* foram analisados em Pillar, Analice. Regimes de visibilidade nos desenhos animados da televisão. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). *Arte em pesquisa: especificidades*. Ensino e aprendizagem da arte. Linguagens visuais. Brasília, D.F.: Editora da Pós-Graduação em Arte da UnB/ ANPAP, 2004. V. 2, p. 52-62.
11. *O Laboratório de Dexter* está entre os desenhos animados mais vistos do Cartoon Network, canal campeão de audiência na TV paga. Ao comentar as semelhanças entre os desenhos da mesma geração de Dexter, como *As Meninas Superpoderosas*, Tartakovsky diz que “nas décadas de 70 e 80 havia a tendência de criar grupos de heróis inspirados em brinquedos. Hoje voltamos ao que se fazia nos anos 30 e 40, com protagonistas mais fortes: Patolino, Popeye, Pernalonga. Temos Bob Esponja e Johnny Bravo, por exemplo. A diferença é que eles tinham como referência o cinema mudo, e nós somos fãs de Steven Spielberg. Encaramos o desenho animado como um filme, pensamos na fotografia e na iluminação” (Beatriz Velloso, revista *Época*, 23/04/03).
12. Mantive as falas das crianças tal qual foram recolhidas no campo de pesquisa.

Referências bibliográficas

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2000.
- BUORO, Anamélia; FRANGE, Lucimar; REBOUÇAS, Moema. Leitura da imagem: da teoria à prática, da prática à teoria. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; LANDOWSKI, Eric (Orgs.) *IX Caderno de discussão do Centro de Pesquisas Sócio-semióticas*. São Paulo: Editora CPS, 2003, p. 19-30.
- _____. Arte, cultura e educação: alguns pressupostos. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.) *VIII Caderno de discussão do Centro de Pesquisas Sócio-semióticas*. São Paulo: Editora CPS, 2002, p.13-22.
- CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. Algo mais que entretenimento. Capturado em www.unb.br/acs/bcopauta/educaçã019.htm
- FIORIN, José Luiz. *Elementos para análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2001.
- FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Socio-semióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Socio-semióticas, 2001. (tradução de Quelques concepts fondamentaux em sémiotique générale. In: _____. *Petites mythologie de l'oeil et de l'esprit pour une sémiotique plastique*. Paris: Éditions Hadès-Benjamins, 1985, p. 189-207.)
- GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.) . *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 75-96.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- _____. *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo II.Madrid: Editorial Gredos, 1991.
- IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenadoria de Trabalho e Rendimentos. Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílio, 2004. Informações extraídas do site: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/sintese_pnad2004.pdf
- LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. Modos de presença do visível. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.) . *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 97-112.
- _____. Entrevista concedida a Laimonas Tapinas para a revista Santara, Vilnius, 1993, traduzida do francês por Ana Claudia de Oliveira e publicada em www.sociosemiotica.com.br/teoricos/entrevista.htm.
- MÉDOLA, Ana Sílvia. Procedimentos de sincretização no audiovisual: apontamentos acerca da articulação entre os dois planos da linguagem. *Colóquio CPS 2004*. Capturado em www.sociosemiotica.com.br/arquivo/textosparadownload, p.1-9.
- _____. A abordagem do sincretismo em televisão: em busca de caminhos para análise. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; LANDOWSKI, Eric. (Orgs.) *Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Socio-semióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Socio-semióticas, 2003, p. 483-492.

- _____. O sincretismo na televisão. In: OLIVEIRA, Ana Claudia; CAMARGO, Isaac. *Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2000, p. 201-209.
- OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- _____. Sincretismo e sinestesia. Conferência de abertura da Jornada de Semiótica Sincrética. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, PUC/SP, 2003, p.1-5 (mimeo).
- _____. Notas sobre a presentificação: inteligibilidade e sensibilidade na primeira página do Jornal. In: OLIVEIRA, Ana Claudia; CAMARGO, Isaac. *Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2000, p. 177-187.
- _____. A semiótica: uma outra prática do olhar na vida sociocultural. *Nexos: Revista de Estudos de Comunicação e Educação*. São Paulo, Universidade Anhembi Morumbi, n.3, agosto 1998, p.7-12.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Justiça e da Segurança. Comitê de Estudos da Violência. *A televisão e a violência: impacto sobre a criança e o adolescente*. Porto Alegre, 1998.
- VELLOSO, Beatriz. O laboratório de Genndy. *Época*, 23/04/2003.

Analice Dutra Pillar é professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/CNPq) e participa da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).

Endereço para correspondência:

Rua André Puente, 12/602
90 035-150 – Porto Alegre – RS
analicep@uol.com.br



30(2):143-164
jul/dez 2005

LEITURA DA IMAGEM: resgatando a história e ampliando possibilidades

Mara Aparecida Magero Galvani

RESUMO – *Leitura da imagem: uma interação de olhares entre cidade e escola.* O artigo aborda a cidade como possibilidade educadora, reforçando o papel da leitura de imagens na escola. A partir da cidade de Antônio Prado, RS, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o texto propõe a leitura da cidade em que a criança e o adolescente vivem como via de acesso para compreender e preservar não só o patrimônio público, mas a vida, visando à construção de um futuro menos predatório, mais crítico, sensível e amoroso. Nesta discussão, também é abordada a concepção de cidade desde Atenas e como se dá, na atualidade, a relação dos corpos humanos com os espaços urbanos, através de ações cotidianas como *o morar, o caminhar e o conversar.*

Palavras-chave: *leitura, ensino de artes visuais, educação patrimonial, cidade e escola.*

ABSTRACT – *Image reading: an interaction of gazes between city and school.* This article discusses the city as an educational possibility, strengthening the role of image reading in school. Using as a reference the city of Antônio Prado, RS, listed by the National Historic and Artistic Heritage Institute of Brazil (IPHAN), this article proposes a reading of the city where the children and teenagers live as an inroad to the understanding and preserving not only of the architectural heritage, but also life, with the objective of building a less predatory, more critical, sensitive and loving future. In this discussion the author also examines the conception of city since Athens and how the relationship between human bodies and urban spaces takes place in the present time through daily actions such as *dwelling, walking and talking.*

Keywords: *reading, visual arts teaching, heritage education, city and school.*

A leitura da imagem, um dos vértices da Proposta Triangular¹, elaborada pela arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa, foi a grande novidade trazida ao ensino da arte no final dos anos 80. Por isso, não poderia abordar, neste artigo, a leitura da cidade, sem mencionar a contribuição da autora que alegava que no Brasil sempre tinha predominado o trabalho de *atelier*, mas que somente o ‘fazer arte’ não era suficiente para que as crianças pudessem julgar as qualidades das obras produzidas por artistas. Em defesa da leitura, assim argumentava:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento (Barbosa, 1991, p. 34).

Entre os anos de 1987 e 1993, a leitura de obras originais foi amplamente sistematizada no Setor de Arte-Educação do Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP). Segundo Barbosa (1998, p. 35) nos anos de 1989 a 1992, a Proposta Triangular foi experimentada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de artes visuais e visitas aos originais do museu. O projeto, iniciado no período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do município, conduzido, inicialmente pela própria Ana Mae Barbosa, depois por Regina Machado e Christina Rizzi, trouxe um saldo positivo para o ensino da arte no Brasil.

Também em 1989, através do Projeto Arte na Escola, financiado pela Fundação Iochpe², foi realizada uma pesquisa com crianças de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio em escolas das redes particular e pública de Porto Alegre, RS. A investigação, coordenada por Analice Dutra Pillar e Denyse Vieira, utilizou o vídeo e imagens fixas para a leitura de obras. O resultado da pesquisa demonstrou que as crianças que tiveram acesso a esses recursos apresentaram avanços maiores (tanto em suas criações artísticas como em suas falas sobre arte) do que aquelas que não o tiveram.

Todas as experiências com imagens da arte, realizadas a partir dos anos 80, trouxeram mudanças significativas na sala de aula ao possibilitarem que os educandos refletissem sobre as obras e sobre os seus próprios trabalhos, ao invés de somente produzir.

É importante lembrar, no entanto, que muito antes de se ouvir falar em cultura visual, Freire já se apropriava da imagem em suas propostas pedagógicas nos anos 60, como confirma Feitosa³: “Cabe aqui também o registro que o educador, ao trabalhar com *slides*, gravuras, enfim materiais audiovisuais, foi um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Paulo Freire estava à frente de seu tempo” A alfabetização proposta por ele vai além do ato de ler e escrever *simplesmente* palavras, porque proporciona aos educandos a leitura crítica de mundo. Para Freire, “antes mes-

mo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca” (2003, p. 71). Do mesmo modo, seguindo a postulação freireana, antes mesmo de ler o texto escrito dos livros infantis, a criança lê o texto visual que ilustra suas páginas: a criança conta a história através das imagens presentes no livro. Tanto na leitura escrita como na leitura visual, tomando emprestadas as idéias do autor, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Diz Freire, “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (2003, p. 20). Sobre a afirmação do educador, Pillar comenta:

Parafraseando Paulo Freire, Luis Camargo diz que a leitura da imagem precede a leitura da palavra. Nesse sentido, o primeiro mundo que buscamos compreender é o da família, a casa onde moramos, o quintal onde brincamos, a pracinha, o bairro onde vivemos, a cidade, o Estado, o país. Tudo isto marcado fortemente por nosso lugar social, nossa origem. E, ao buscar compreender, estamos fazendo leituras desse mundo. Leitura crítica, prazerosa, envolvente, significativa, desafiadora. Leitura que, inserida num contexto social e econômico, é de natureza educativa e política, pois nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas (1999, p. 14).

Assim, a leitura crítica do mundo, presente na obra de Freire e a leitura da imagem, no ensino de artes visuais, têm muitas relações, pois ambas oportunizam o diálogo na escola. Os educadores deixam de falar para os educandos para falar com eles, passando a ouvi-los. Em tais práticas pedagógicas é fundamental que os educadores conheçam tanto os níveis de compreensão que os educandos têm do mundo quanto os níveis de compreensão estética⁴.

Para compreender, interpretar, julgar e ressignificar a arte e o mundo precisamos conhecê-los. Somente através do ato de conhecer pela ação é possível a *conscientização* defendida por Freire, que exige, ao mesmo tempo, um olhar crítico e amoroso sobre os homens. A leitura é, então, aqui considerada não apenas no sentido de contemplar um objeto artístico, mas numa abordagem mais ampla, que abarca a interpretação. Pillar diz que a “palavra leitura tem sido empregada para denominar o que fazemos ao refletir sobre o que estamos olhando” (2002, p. 72). Assim, é oportuno acrescentar que é através da leitura que o sujeito poderá olhar, discutir, interpretar e julgar uma imagem, atribuindo-lhe um significado. Conforme enfatiza Rossi, citando Parsons, “[...] o significado sempre depende de um contexto. Portanto, a cultura da qual vêm as crianças tem muito mais importância e também a cultura da qual vem o objeto de arte” (2003, p. 22). Assim, a leitura ocorre na interação do leitor com seu contexto e com a imagem.

De acordo com Pillar e Viera, “ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente” (1992, p. 9). Por isso, não há uma única interpretação de uma imagem, mas interpretações resultantes das relações que cada leitor estabelece com o texto visual, considerando

não só suas condições cognitivas, mas o contexto social, cultural, político e econômico em que vive. Rossi aborda a questão da leitura da seguinte forma:

Pode-se supor, então, que leitura e apreciação são sinônimos de compreensão, e que essa é decorrente da interpretação. Se o texto responder às nossas interrogações, pode-se dizer que foi lido, no sentido aqui pretendido. Estas interrogações dependem das condições (cognitivas, socioculturais) de cada leitor. Na leitura de uma obra de arte, as perguntas podem ser sobre a beleza, ou sobre a verdade, mas há que se considerar que uma criança poderá perguntar, ao ler a Guernica de Picasso: “Por que estes fantasmas estão presos neste quarto?” As perguntas que emergem serão sempre as oportunas, para cada pessoa, em cada momento da vida [...] (2003, p. 18-19).

Em seguida, Rossi afirma que o termo leitura pode ser confundido com apreciação, fruição, percepção, recepção, acesso, apreensão, compreensão, atribuição de sentido, e que “todos servem para denotar o processo que o leitor vive na relação com a obra/imagem, seja na interatividade, na pintura, no museu, ou na sala de aula, onde, atualmente, milhares de alunos estão a olhar para as reproduções de obras de arte que os professores estão trazendo para as atividades de leitura” (idem, p. 19). Mas se a imagem firmou-se como fonte de aprendizagem no ensino contemporâneo de artes visuais, ao contrário das concepções modernistas que pregavam a livre-expressão, é preciso ampliar as possibilidades de leitura. A cidade e a arte produzida nesta ainda são pouco trabalhadas na escola e até mesmo negligenciadas, em favor das reproduções de obras estrangeiras consagradas. É importante que as crianças e os adolescentes tenham acesso à arte erudita, mas também é fundamental que possam dialogar com os artistas e artesãos da cidade e interagir com seus espaços⁵. Visitar *ateliers* e galerias de arte, feiras de artesanato, museus, olhar a arquitetura e participar de eventos locais significa valorizar o ser humano e suas criações e discutir a própria vida na cidade. Significa educar para olhar atentamente, demoradamente e refletir sobre a cidade e a arte.

Segundo Tiburi, a lentidão é do olhar, a rapidez é própria do ver. O olhar revela uma outra complexidade do ver. É preciso exigir um esforço maior da visão, convocando os demais sentidos:

Ver está implicado ao sentido físico da visão. Costumamos, todavia, usar a expressão olhar para afirmar uma outra complexidade do ver. Quando chamo alguém para olhar algo espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo. Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado. A imediatividade do ver torna-o um evento objetivo. Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem, uma pintura (2004, p. 8).

O olhar é sensível, perturba, faz pensar para que possamos compreender e interpretar. Por isso, ao caminhar pelos espaços urbanos, os estudantes percorrem a cidade não só com os pés, mas com os olhos e o corpo inteiro. O olhar solicita os outros sentidos e mobiliza o corpo.

A interação de olhares entre cidade e escola solicita uma leitura estética, sensível e crítica do cotidiano. Leitura esta que ultrapassa as paredes e os corredores dos prédios de instituições de ensino e ganha a cidade. Assim, a leitura da cidade considera os referenciais dos educandos, seus olhares, quem e como são, onde e como vivem, por onde andam, seus gostos, desejos, sonhos, inquietações e ações, sem ignorar as suas inter-relações com a sociedade.

Como o nosso olhar nunca está separado de nossas lembranças, de nossa história, de quem somos, quando as crianças e os adolescentes saem da escola e vão para a cidade, também passam a olhar com mais atenção para si mesmos e para as outras pessoas. Ao discutirem suas belezas e problemas, estão resgatando valores pessoais e tomando consciência da importância não somente de preservar os patrimônios públicos, mas a vida. Tal ação pedagógica possibilita que se sintam parte da cidade e possam usufruí-la, integrando-se ao seu contexto de forma cultural, política e social.

Cada cidade, ao mesmo tempo em que é uma construção concreta, é também ‘alicerçada’ por desejos, utopias, discursos e escolhas de seus habitantes. Tratando-se da cidade de Antônio Prado⁶, situada na Região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, parece-me mesmo impossível não relacioná-la ao tombamento⁷ de suas casas⁸. Aliás, o simples caminhar nas ruas desta cidade, onde o antigo convive com o contemporâneo, que, aos poucos, vai se integrando ao cenário urbano, reforça tal processo. Como lembra Hillman:

A cidade, então, é uma história que se conta para nós à medida que caminhamos por ela. Significa alguma coisa, ela ecoa com a profundidade do passado. Há uma presença de história na cidade. Há muito menos presença de história no campo – com exceção de uma marca específica numa pequena estrada, uma floresta em particular, o nome de um campo, ou um riacho que altera seu curso (1993, p. 39, grifo meu).

Em Antônio Prado, a história está explícita na arquitetura das casas do final do século XIX e início do século XX. Por isso, pensar em projetos voltados para a educação patrimonial não é ‘parar no tempo’, mas debater com as novas gerações a preservação de valores humanos. Ouvir os estudantes falarem o que pensam da cidade, convidá-los a olhar os prédios tombados como um bem artístico, histórico e cultural, desfazendo o conceito de que estão vendo apenas “velharias”, é também ensiná-los a respeitar os espaços dos idosos e das crianças com suas diferenças e necessidades. Mas seja qual for a cidade, sempre será pertinente discuti-la, para que a escola, desde a Educação Infantil, conheça como a criança, através de suas leituras e produções artísticas a (re)constrói.

Nesse diálogo certamente surgirão outras cidades não percebidas nem mesmo pelo professor que mora no lugar há tanto tempo e que, acostumado a passar sempre pelos mesmos espaços, não olha com atenção.

Um olhar sobre a vida nas cidades

Olhar a cidade, perceber a cidade e propor cidades para uma cidade, é um olhar humano construído pelas culturas nas quais se vive. É uma constante integração com o meio no qual se está mergulhado e adensado pelas inúmeras histórias pessoais e coletivas. O olhar constrói, não é neutro, não é passivo, enfim, não é uma simples janela a ser aberta para o mundo. O olhar age sobre o mundo e age sobre a sociedade (Duarte apud Frange; Vasconcellos, 2002, p. 5).

Com a Revolução Industrial, cuja gênese situa-se na Inglaterra, de meados do século XVIII, os camponeses deixam a área rural e vão para as cidades, em um contexto de divisão da sociedade em duas classes: uma formada pelos proprietários dos meios de produção e a outra pelos trabalhadores, os proletários, obrigados a vender sua força de trabalho àqueles para sobreviver.

Em resposta à industrialização crescente, proliferam os projetos de sistemas sociais ideais, as cidades utópicas. Mumford⁹, ao discutir a forma e a estrutura da cidade na Antigüidade Clássica, lembra que a idéia da cidade ideal, da cidade sonhada, da utopia urbana, sempre acompanhou a concepção da cidade. Sobre esta utopia que propunha uma sociedade *perfeita*, Freitag comenta:

Se examinarmos a relação da cidade utópica com o poder, são reveladas novas características deste ideal de cidade e sociedade. Como valor supremo busca-se encontrar a cidade justa, harmoniosa, ordenada. Para alcançá-la, são propostas medidas pedagógicas para educar seus moradores como cidadãos esclarecidos, envolvidos com o trabalho e a paz (2002, p. 175).

Essas *medidas pedagógicas* em nome da harmonia são formas de controle da sociedade e, por isso, revelam relações de poder. A autora enfatiza que Patrice de Moncan, ao relembrar utopias como Atlântida, Utopia, o Falanstério e até mesmo Brasília, destaca como primeira característica o isolamento: elas eram situadas em ilhas distantes ou em lugares desconhecidos sobre relevos planos, para que pudessem expandir-se e abrigar o número de habitantes planejado. As estratégias de manipulação dos idealizadores dessas cidades não se manifestavam apenas nas construções, mas na vida dos moradores. Acerca desta relação, Freitag (2002, p. 175) diz: “Veremos isso na organização do trabalho num “falanstério”, em que todos trabalhariam, inclusive crianças de 3 anos, acordando às 4:30 da manhã e dormindo às 22:00 da noite”. No século XVIII, também idealizavam a separação da cidade em áreas destinadas para habitar, trabalhar e se divertir.

No final do século XX, a vida nos espaços urbanos fica cada vez mais ameaçada: fatores econômicos e sociais – como a acelerada tecnologia utilizada na industrialização e a aglomeração de indivíduos, entre outros – transformam marquises, ruas e viadutos em moradias de muitos. Em outro extremo, para protegerem-se da violência, sujeira e poluição das grandes cidades, famílias inteiras isolam-se em seus apartamentos luxuosos, casas cercadas por forte esquema de segurança, condomínios fechados e *shopping centers*.

Morar, caminhar e conversar na cidade

João Francisco Duarte Jr., ao discutir a “crise da modernidade tardia”, diz que há de se pensar como se dão, hoje, as ações cotidianas fundadas nos sentidos corporais. A moradia é um dos elementos que, segundo ele, vem sofrendo alterações, tanto no modo quantitativo como no qualitativo. Enquanto populações de desabrigados e favelados crescem a olhos vistos, existem inúmeros imóveis desocupados por conta das especulações imobiliárias. Do ponto de vista qualitativo, o autor, seguindo o raciocínio instrumental presente na sociedade industrial, considera que o empobrecimento das moradias é decorrente da redução de custos empregados na construção civil. Os imóveis são projetados, a exemplo dos Estados Unidos, para ter uma vida útil menor, exigindo reformas constantes e, conseqüentemente, gerando lucros para as empresas do setor. Assim, as moradias – antes construídas pelas famílias e preservadas por gerações, por isso, ‘povoadas’ de memórias emotivas – tornaram-se ambientes funcionais e utilitários, com os quais seus habitantes têm pouca ou nenhuma identificação.

De qualquer forma, tanto nas pontes e barracos das favelas, que tentam abrigar seus moradores do frio e da chuva, como nas mansões e condomínios nobres guardados por muros altos e indiferentes, perde-se a dimensão afetiva. De acordo com Duarte Jr., as residências transformaram-se em meros aglomerados, sem alma nem sentimento:

[...] a nossa casa veio deixando de ser um lar, no sentido de construir uma extensão de nossas emoções e sentimentos, veio deixando de ser um lugar expressivo da vida de seus moradores e da cultura onde se localiza. Foi se transformando, nesta expressão difundida, numa “máquina de morar”, fria e estritamente utilitária, sem o aconchego e o afeto de uma verdadeira morada (2003, p. 78).

De minha parte, sustentaria, ainda, que as casas transformaram-se em meros dormitórios após um dia de muitos compromissos que pressionam os seres humanos a desvincularem-se do que os rodeia. Nessa corrida contra o tempo, os sentidos são anestesiados e referências importantes são atropeladas.

No entanto, a crise vivida nas cidades não altera apenas os modos de habitar, mas comportamentos e formas de lazer. Nesse contexto, um outro ato mencionado por Duarte Jr. é o caminhar, muitas vezes, restrito a pequenos deslocamentos de um ponto a outro da cidade, quando não se pode ir com outro meio de locomoção que não seja com os próprios pés. Caminhar sem as finalidades de perder peso, ir para o trabalho, escola ou casa, mas pelo simples prazer de caminhar para olhar a cidade ou passear por praças e parques públicos é uma cena cada vez mais rara nas populosas metrópoles. A reflexão de Duarte Jr. aponta o quanto os corpos perdem em termos de experiência sensível quando as cidades negam espaços para o movimento:

[...] o ato de passear a pé pelos espaços urbanos constitui um prolongamento das relações que o ser humano mantém com a sua habitação, pois a cidade, de certa forma, nada mais é do que a grande moradia de toda a coletividade. O exercício do passeio por ruas, jardins e praças do lugar onde se mora funciona, basicamente, como um processo de identificação entre o homem e o seu ambiente vital. Processo esse do qual resulta uma dupla identidade: primeiro, a de quem passeia, um indivíduo que, em seu caminhar, pode se reconhecer cotidianamente na paisagem, verdadeiro repositório de símbolos e marcos de sua biografia pessoal, e, depois, da própria cidade, a qual, antes de ser um mero conjunto utilitário de prédios e ruas mostra-se sobretudo como uma idéia e um sentimento no corpo de seus habitantes (idem, p. 81).

Todas essas experiências são impossíveis de serem vividas quando os corpos permanecem sentados em automóveis, ônibus e metrô. As pessoas não passeiam mais pelas cidades, elas passam pelas cidades dentro dos transportes para chegar a algum lugar. Farias¹⁰ diz que “o problema é que, quando estamos na cidade, nós temos objetivos. Vamos de um ponto a outro e não percebemos o que está no meio do caminho”.

Nesse percurso, os sentidos são pouco explorados e deixamos de olhar com atenção para os transeuntes, árvores, e até mesmos para as ruas e prédios. O canto dos pássaros confunde-se com o som das buzinas dos carros e anúncios dos alto-falantes; o perfume das flores mistura-se à poluição das fábricas, esgotos e rios. Para fugir dessa tumultuada rotina, restringimos a caminhada às esteiras, estejam elas afixadas em frente à TV de nossas casas ou nas academias de ginástica. E quando o ato de caminhar permite deslocamentos, os corpos se movimentam nos pequenos trajetos dos aeroportos, centros comerciais e outros ambientes fechados das cidades.

Nesse viés, os passeios em meio à natureza são substituídos pelos programas em *shopping centers*, geralmente, lugares afastados das áreas residenciais para atender aos desejos de um público determinado que procura, entre as ofertas disponíveis, um mínimo de segurança. Como acertadamente observa Duarte Jr.: “Enquanto as cidades se degradam, os *shoppings* mais e mais adquirem um estatuto de redoma, com constantes incrementos em seus atrativos e

sedutores simulacros” (2003, p. 113). Assim, os moradores deixam de interagir com os espaços urbanos para buscar tudo pronto nas *minicidades* projetadas para abrigar ruas, praças, restaurantes, cinemas, supermercados, farmácias e lojas que ofereçam todos os sonhos de consumo a quem puder comprá-los. De certa forma, como postulava o socialismo utópico, as cidades, ironicamente, separam-se em áreas, ou seja, em bairros residenciais nobres, populares, industriais, comerciais e de serviços.

Sennett aborda a cidade como construção humana desde a Atenas antiga à Nova York atual. Ele aponta como sendo um dos indícios da carência dos sentidos a questão da dispersão geográfica na contemporaneidade:

O objetivo de libertar o corpo da resistência associa-se ao medo do contato, evidente no desenho urbano moderno. Ao planejar uma via pública, por exemplo, os urbanistas freqüentemente direcionam o fluxo de tráfego de forma a isolar uma comunidade residencial de uma área comercial, ou dirigi-lo através de bairros de moradia, separando zonas pobres e ricas, ou etnicamente diversas. À medida que a população cresce, os prédios escolares e as casas situam-se preferencialmente na região central, mais do que na periferia, para evitar o contato com estranhos. As comunidades fechadas, com portões que as protegem, são vendidas como ideais de qualidade de vida (2001, p. 18).

Delimitar os espaços das cidades, dividindo-as em áreas fechadas, significa apenas a ilusão de qualidade de vida, ou melhor, de segurança. Essa medida, no entanto, não resolve as causas dos problemas da “crise da modernidade tardia”. Prova disso são as manchetes dos jornais que, diariamente, dão conta da violência que acontece nos estádios de futebol, escolas, *shopping centers* e lares, tanto nos mais simples como nos de classes sociais mais privilegiadas. As grades e a vigilância privada de seguranças que freqüentemente cercam esses locais dificultam, mas não impedem os atos de violência.

O medo generalizado divide as cidades em bairros ricos e pobres, comerciais e residenciais, separando, também, os seus habitantes dos encontros humanos. Acaba-se perdendo o sentimento de comunidade que seria a própria razão da cidade: para os gregos, cidade é *polis*, que significa “multidão”, mas cada vez menos os corpos dão-se conta da presença do outro. A sociedade volta-se para o individual, abrindo poucos caminhos para a vida coletiva. Sem a participação do outro, não existe diálogo.

Essa deterioração na qualidade de vida nas cidades, assinala Duarte Jr., afeta aspectos ainda mais ancestrais da condição humana: “conversar, que sempre constituiu numa atividade rotineira e prazerosa do ser humano, vem se tornando cada vez mais um ato de pouca ocorrência para além dos limites oficiais e burocráticos onde ela se dá” (2003, p. 87).

De acordo com tal afirmação, poder-se-ia dizer que as conversas se dão exclusivamente em dia e horário marcados, para que as pessoas dêem conta dos

inúmeros compromissos profissionais de suas atribuladas agendas. A questão mais delicada é quando os mesmos procedimentos repetem-se nas relações familiares. Hoje também se marca hora para um almoço com os filhos, um jantar com o esposo. Nesses contatos, não raras vezes, as conversas são de ordem prática e assemelham-se muito às pautas das reuniões de negócios que exigem dos funcionários das empresas uma produção de alta qualidade para competir no mercado.

Desde tempos imemoriais, a palavra falada faz parte da história humana: era pela comunicação oral que, antes da invenção da escrita, os povos transmitiam seus conhecimentos. Através da sabedoria popular, ainda hoje, conserva-se a tradição de os mais velhos passarem aos mais jovens receitas de ervas, chás e simpatias com poderes curativos que foram ensinadas, oralmente, pelos seus antepassados. Neste sentido, Sennett (2001, p. 55) diz que: “As palavras pareciam aumentar a temperatura do corpo; os gregos tomavam ao pé da letra expressões como o ‘calor da paixão’ ou ‘discursos inflamados’. Para eles, a retórica consistia na técnica de produzir o calor verbal”.

Esse calor, hoje, é muitas vezes abrandado pela *Internet*, que, se de um lado facilita a vida contemporânea, ‘agilizando’ as atividades de ordem prática e encurtando distâncias no trabalho e nos estudos, de outro, torna, em alguns casos, os usuários seus reféns, ao priorizá-la como espaço de convivência também no âmbito pessoal. Hoje, comunica-se muito por meio das máquinas, que obedecem aos comandos dos *internautas*, enviando e recebendo mensagens. Essa interatividade dispensa muitas vezes, por exemplo, o abraço entre amigos num bar para “jogar conversa fora” com o pretexto de tomar um café ou ler os jornais: os encontros presenciais são substituídos por encontros virtuais, através das trocas de correspondências eletrônicas, fotografias digitais e microcâmeras que captam imagens e sons. O mesmo também pode ocorrer com as relações amorosas. Muitos casais se “conhecem” nas *salas de bate-papo* e a expectativa de encontrar alguém interessante naquela sonhada festa ou num esbarrar na rua são atitudes do passado, uma vez que hoje os encontros podem acontecer virtualmente.

O uso intenso das interfaces eletrônicas não é o único responsável pelas mudanças nas atividades humanas. O ato de conversar sentindo o prazer de estar fisicamente junto, trocando não apenas palavras e afetos, mas apertos de mãos, olhares e boas risadas, não parece ser uma privação só das metrópoles. Duarte Jr. lembra que:

[...] nas próprias cidades interioranas praticamente desapareceu o antigo hábito de os vizinhos colocarem cadeiras nas calçadas para falar da vida após o jantar, numa atividade que mantinha unida a comunidade e informada sobre os acontecimentos do bairro e da cidade. Nos dias que correm, é muito mais comum estarmos informados sobre as ocorrências de nosso próprio bairro por meio dos jornais, rádio ou televisão, do que através da conversa com

vizinhos e outros habitantes do local. Sem contar-se também que as cidades atuais, como anteriormente observado, contam com pouquíssimos lugares para encontros descompromissados, onde mesmo estranhos possam trocar palavras e comentários acerca de acontecimentos (idem, p. 87-88).

A visão do autor expõe que não é só a geografia das cidades que vem sofrendo mutações e revelando seu caráter de poder ao dividir os espaços urbanos, mas os atos guiados pelos sentidos estão sendo alterados. Embora nas metrópoles com milhões de habitantes esses sinais sejam infinitas vezes acentuados, nas “cidades interioranas” também há poucos espaços disponíveis para manifestações humanas carregadas de afeto.

Finalizaria acrescentando, ainda, que nas pequenas cidades obviamente existem formas de exclusão, em que os espaços de quem manda e de quem obedece estão bem-definidos, refletindo-se no comportamento de muitos moradores que se sentem constringidos, por exemplo, em frequentar centros culturais, galerias de arte, museus e câmaras de vereadores de suas próprias cidades. E para grande parte dos estudantes, somente a escola poderá propiciar a leitura do mundo, por meio de ações pedagógicas que busquem pensar a cidade como espaço educador, em que o diálogo, as trocas, a exploração dos sentidos e os encontros presenciais sejam possíveis a todos.

Cidade como espaço educador

Em novembro de 1990, foi realizado, em Barcelona, o *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*. Depois dele, muitos outros se seguiram e, hoje, associações e redes nacionais e internacionais têm projetos e programas para discutir as questões da cidade. A *carta das cidades educadoras*, originada desse Congresso, substitui a expressão “cidade educativa”, difundida no informe da UNESCO nos anos 70, por “cidade educadora”. Bernet define a distinção entre os dois termos:

Después de un cierto letargo de vários años, se recupera con fuerza esta expresión. O, más exactamente, la de “ciudad educadora”. Se cambia lo de “educativa”, que sugiere que la ciudad es un mero factor de educación, por “educadora” que indica su carácter de agente; es decir, para resaltar la beligerancia formadora que deben asumir las ciudades (1997, p. 15).

O documento apresenta políticas públicas, iniciativas e princípios sobre a cidade educadora, para que os habitantes tenham direito a ela e possam usufruí-la, integrando-se aos seus espaços de forma cultural, política e social. De acordo com um fragmento da Carta das Cidades Educadoras: “Uma cidade será educadora se oferece com generosidade todo seu potencial, se se deixa apreender por todos seus habitantes e se lhes ensina a fazê-lo” (1990 apud MOLL, 2002, p. 22).

No mesmo artigo em que traz a experiência de Barcelona, Moll discute o papel das cidades como atores sociais e políticos, afirmando que cabe ao poder público implementar políticas sociais, mas que é na relação de diálogo com a sociedade que se consolidam e se qualificam tais processos. Esse diálogo pode iniciar-se na escola, possibilitando a interação com a cidade, para que, conforme Moll:

[...] cada cidadã/cidadão entenda-se como parte da cidade, comprometendo-se com seu destino e ocupando nela espaços reais e simbólicos em um movimento pedagógico e cultural que permita a todos, na qualidade potencial de educadores, a construção de olhares acerca deste grande espelho-território com seus temas e problemas para reaprendendo-o, ousarmos inventá-lo (idem, p. 23).

É no sentido de olhar para (re)criar, re(significar) e re(aprender) que propo-nho uma leitura da cidade. Como educadora em arte, considero importante analisar como os educandos lêem a cidade em que vivem. Conforme Reis et al.: “[...] ler imagens é perceber a visualidade; é um conhecer como se articulam seus elementos; que discursos eles criam; quais as relações entre as experiências subjetivas e as objetivas presentes na imagem e os números de significados possíveis [...]” (In: Frange; Vasconcellos, 2002, p. 118).

As leituras e as produções artísticas das crianças e adolescentes revelam a compreensão que têm da cidade e de tudo que faz parte dela, desde seus espaços de poder e lazer, prédios, ruas até a roupa que as pessoas vestem. Tinôco et al. explicitam, assim, o significado do desenho urbano:

Desenhar na Oficina o Desenho Urbano é dar curso às percepções, aos sentimentos e às emoções, aos experimentos, aos sonhos e às vivências no fazer e fazer-se urbano, que se constitui no acontecer da cidade, do lugar onde vivemos, sejam quais forem as condições. O lugar em que se mora é o lugar no qual a maioria das pessoas passa a maior parte de suas vidas; portanto, um tempo enorme de seu viver. Assim, cunham-se as expressões “minha terra”, “minha cidade”, “o lugar onde vivo”, “meu torrão”, “meu bairro”, “minha cidade é uma vila pequenininha”, “meu lugar” entre tantas outras carregadas de significado histórico-geográfico e de dimensão sociocultural ímpares (idem, 2002, p. 8).

Ao desenhar a cidade, os educandos olham para ela, olham para si e, nesse diálogo, a cidade também olha para eles. Essa interação de olhares permite que coloquem em seus desenhos suas percepções individuais e coletivas sobre a cidade. Segundo Farias: “O que importa é despertar o aluno para essa riqueza que o mundo tem e para a riqueza que pode ter a relação dele com o mundo. Nesse sentido, a cidade é o maior exercício que nós temos. Na cidade há uma proliferação de matérias. É uma memória ao mesmo tempo individual e coletiva, porque os espaços falam de nós”.

Discutir a cidade significa abordar questões da arte, arquitetura, artesanato, educação, saúde, alimentação, saneamento básico, trabalho, poder, lazer, cultura, transporte e qualidade de vida, propondo que os educandos percebam-se nela. Nessa experiência, a percepção não estará sozinha, mas interagindo com a ação. Para conhecer, o cidadão precisa agir sobre a cidade, refletindo sobre o contexto da cidade e o seu próprio contexto, como, mais uma vez, afirma Farias: “Quando você pedir para o aluno que ele olhe para o mundo, para que escolha um fragmento daquilo que interessa da sua cidade e eleja, ele vai eleger alguma coisa. Ele vai se escolher. Ele vai se reencontrar no mundo” (idem).

Os educandos também colocam-se na cidade quando atribuem um sentido a ela através de suas leituras e desenhos. O que pensamos da cidade e o que ela tem a nos dizer nunca é um ato individual, descontextualizado de nossas relações com o mundo. Paviani diz que “se é verdade que as coisas são como nós as vemos, também é verdade que esse ver ou ouvir, tocar, etc. nunca é simplesmente um ver, um sentir puros”. E complementa: “Em tudo que fazemos algo nos faz ser daquele modo, em tudo que pensamos algo nos pensa” (2003, p. 19). Por isso, pensar a cidade como possibilidade educadora vai além de olhar sua arquitetura. Olhar a cidade significa também interpretar as relações entre as pessoas e a cidade.

Muitas cidades dentro de uma mesma cidade

Cada cidade é construída dependendo de quem a olha. Uma mesma cidade pode ser lida de diferentes ângulos. A posição de quem olha poderá falar de uma outra cidade dentro da mesma cidade.

Na obra *As cidades Invisíveis*, de Italo Calvino, Kublai Khan é o senhor de um império tão vasto que nem ele mesmo conhece todas as cidades que o compõem. Por isso, o imperador mongol envia seus embaixadores para elas com a missão de contar-lhe como é cada uma. As descrições de Marco Polo, ricas em detalhes, são as preferidas de Khan, que, mesmo desconfiando de que o jovem veneziano não pudesse conhecer tantas cidades, ouve-lhe atentamente. Marco, na verdade, parte do olhar de uma mesma cidade para recriar outras que estão em sua mente, mesmo que nunca as tenha visto e acredite que nunca irá conhecê-las. Ao perceber que eram todas parecidas, a mente de Khan também passou a desmontar cada pedaço da cidade apresentada, reconstruindo-a de outra maneira. Entretanto, o imperador questiona porque Veneza foi a única que Marco nunca mencionou. O rapaz responde-lhe: “– E de que outra cidade imagina que eu estava falando?”, completando, mais adiante: “– Para distinguir as qualidades das outras cidades, devo partir de uma primeira que permanece implícita. No meu caso, trata-se de Veneza” (Calvino, 1990, p. 82). Farias, referindo-se ao clássico de Calvino, diz que “são mesmo muitas as cidades que cabem dentro de uma

mesma e única cidade” (ibidem). Assim, perguntaria: quantas cidades existem para além da cidade que vivemos e pouco conhecemos? Talvez a obra de Calvino possa suscitar algo nesse sentido quando Marco Polo diz ao imperador: “Você sabe melhor do que ninguém, sábio Kublai, que jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve. Contudo, existe uma ligação entre eles” (1990, p. 59). Farias, ao comentar tal resposta, afirma:

Quer dizer, o discurso que a descreve não se confunde com o objeto, tem relação com o objeto, mas não é objeto. Nós vivemos nos esquecendo disso. A rigor, um texto como esse do Ítalo Calvino só pode ser pensado dentro dos marcos da modernidade. É na modernidade que você tem, mais do que nunca, a consciência de que aquilo que se está fazendo é uma aventura de linguagem. Então é essa força que a palavra tem, ou que uma boa tela pode ter, ou que uma boa escultura pode ter. É disso que nós estamos falando, dessa capacidade que o homem tem de apresentar coisas, de colocá-las para os outros homens e para si próprio. E de se extasiar diante disso (ibidem).

A pesquisa que desenvolvi em Antônio Prado entre 2003 e 2005, aqui já mencionada, revelou que a cidade projetada na memória coletiva em torno da arquitetura da colonização italiana não é a única dentro da cidade, embora essa faça parte da vida de quem nela mora.

Ao analisar não somente a leitura estética acerca das obras de uma artista local, mas a leitura da cidade realizada por estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Antônio Prado, foi possível concluir que apesar de mencionarem a importância do tombamento não deixaram de fazer uma leitura relativamente crítica da cidade. Para os sujeitos da pesquisa algumas pessoas podiam *morar, caminhar e conversar* na cidade desde que tivessem dinheiro e houvesse bastante policiamento à noite. Também criticaram a falta de lazer.

Nenhuma cidade está imune aos problemas sociais que geram desemprego, más condições ou falta de moradia e violência. Resguardadas as devidas proporções, Antônio Prado não foge à regra. No olhar desses sujeitos, Antônio Prado era a cidade das casas tombadas, a cidade da Praça Garibaldi, a cidade pequena... Mas também era a cidade com questões sociais não-resolvidas.

Os estudantes admiravam o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e valorizavam o tombamento, tanto que nos seus desenhos os prédios tombados estavam presentes, mas ao olharem esteticamente para a cidade não deixaram de ter uma visão crítica sobre como o cotidiano se apresentava a eles. Ou seja, tomando emprestada a obra de Calvino, eles “não confundiram a cidade com o discurso que a descreve”, mas o discurso vigente de sua arquitetura e ‘italianidade’ tinha ligação com a cidade lida por eles. Os desenhos e falas de Matheus, 11 anos, sobre *Uma Cidade* (que poderia ser qualquer cidade) e de Maria¹¹, 10, sobre *A cidade de Antônio Prado* são dois exemplos do que foi encontrado na pesquisa.

O desenho do menino revelou que mesmo que ele sonhasse com *Uma cidade grande*, as casas tombadas estariam lá. Algumas características dos prédios tombados apareceram nos detalhes das pontas do telhado, sacada, janelas e portas da casa representada por Matheus. Na entrevista sobre seu desenho, o menino disse que para ele a cidade ideal seria aquela que pudesse oferecer todas as possibilidades de uma cidade grande como São Paulo, mas onde ainda não tivesse chegado a violência.

Quando perguntei por que representou em seu desenho uma casa que lembrava os prédios tombados de Antônio Prado, Matheus respondeu que tinha procurado desenhar uma cidade parecida, mas moderna, com coisas diferentes como o *shopping*¹², sem esquecer das casas tombadas.

Esta seria uma cidade bonita, ordenada, que ofereceria lazer e preservaria a sua história; enfim, seria o equilíbrio entre o passado (as casas tombadas) e o presente (*o shopping center*), ou seja, uma cidade utópica. Freitag diz que:

Atrás da concepção de cidade utópica escondia-se a idéia de uma sociedade perfeita, harmônica, livre dos defeitos das cidades e sociedades históricas em que viviam os seus idealizadores. Segundo Karl Mannheim, o conceito de "utopia" implica a idéia de uma possível realização do modelo utópico sonhado (2002, p. 175).

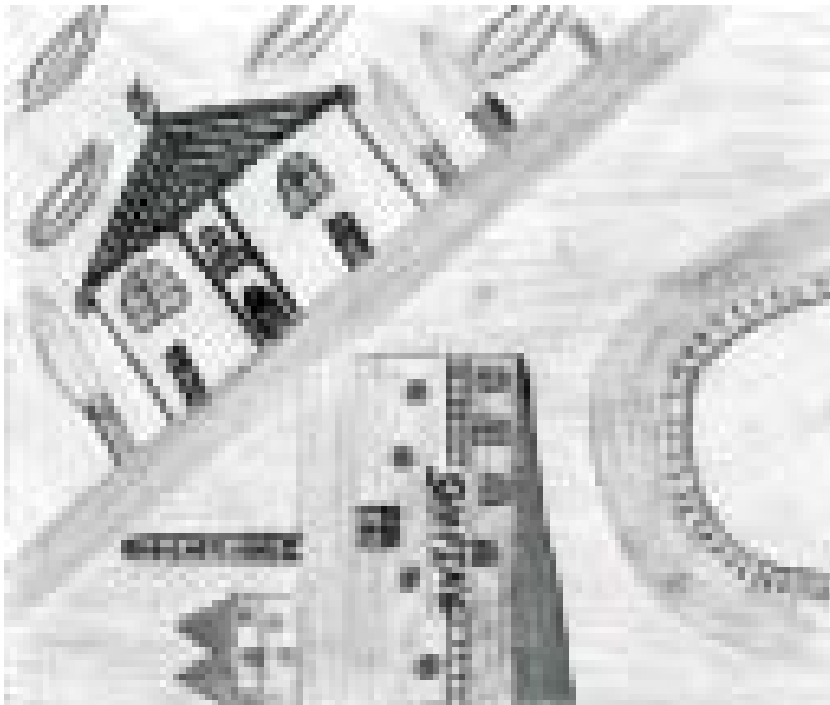
Para Matheus, o *shopping* resolveria um pouco os problemas da cidade idealizada por ele, pois afirmou que a praça era o único lugar para encontrar amigos. Segundo ele, com o *shopping*, “no fim de semana daria para ver as coisas, ir no cinema¹³, nas lojas. Teria bastante coisas para fazer. Seria como eu gostaria que fosse Antônio Prado, com o tombamento e com o *shopping*”.

Em seu desenho sobre *A cidade de Antônio Prado* (pág. seguinte), Maria representou a parte central da Praça Garibaldi, onde está o chafariz com as casas tombadas ao fundo, argumentando que a praça transmitia a cultura da cidade. De acordo com a menina, a praça ficava mais bonita com as casas e as casas ficavam mais bonitas com a praça. Quando perguntei por que representou *A cidade de Antônio Prado* ela argumentou: “a praça é o que tem de bom na cidade. Lá encontro com minhas amigas para conversar, jogar bola. Lá tem o chafariz, os jardins e grande parte das casas tombadas”.

Essa relação de afeto dos moradores da cidade com a Praça Garibaldi não é de hoje. Assim como as casas tombadas, a praça faz parte da história da cidade e continua sendo o espaço dos encontros amorosos e dos acontecimentos sociais e culturais. Para Roveda, a Praça Garibaldi é o “lugar” de maior relevância na vida pradense. Ele afirma (Informação verbal)¹⁴:

A Praça Garibaldi surgiu já no início de Antônio Prado, quando os agrimensores mediram os lotes. Procurei várias vezes sobre a praça, quando foi dado o nome e a Lei que instituiu. Não encontrei nada. Mas sei que iniciou com a medição da

cidade e foi dado o nome de Praça Garibaldi em homenagem a Giuseppe Garibaldi, cuja história remete ao herói dos dois mundos. Desde o início a praça tem esse nome. Se você pesquisar no livro do Fidelis¹⁵ [nota minha] vai encontrar que o Padre Alexandre Pelegrini plantou mudas de parreiras na praça, um momento histórico, porque remete à cultura do vinho, que desenvolveu toda a região Nordeste. A Praça Garibaldi é sem dúvida o lugar, o espaço cultural construído pelos imigrantes e seus descendentes de maior relevância para a sociedade pradense. Desde o início, a praça foi o lugar de encontros sociais, como festas; de lazer, como os jogos de vôlei, caçador, educação física, conversas, brincadeiras e namoros; de atos cívicos, como o fogo simbólico, Sete de setembro, juramento à bandeira e tiro de guerra, enfim dos encontros culturais, religiosos, políticos, entre outros. Entendo que até hoje não há outro espaço que consiga superar a diversidade das atividades sociais que foram ali expressadas. A Praça Garibaldi é o marco central do surgimento do centro urbano de Antônio Prado. A igreja, a praça, depois a cidade que converge para ambas.



Desenho de *Uma cidade*, realizado por Matheus.



Desenho *A cidade de Antônio Prado*, realizado por Maria.

Antônio Prado dialogava com os sujeitos da pesquisa através da praça, que é o lugar para conviver amorosamente, compartilhar brinquedos no parque, andar de bicicleta, jogar bola, conversar sentado à sombra das árvores e caminhar ao redor da quadra. Portanto, a falta de opções de diversão, como *shoppings*, grandes parques e cinemas, apontada pelos sujeitos da pesquisa como sendo o principal aspecto negativo em viver em Antônio Prado é o que faz da Praça Garibaldi o espaço do encontro para compartilhar experiências na cidade.

Se essas falas denunciaram que *A cidade de Antônio Prado* não é uma cidade para todos, apesar de suas casas tombadas e da admiração que sentem por esse patrimônio, a Praça Garibaldi é uma praça para todos, por isso, ela é tão importante no olhar desses sujeitos; pois é o lugar da vida coletiva em Antônio Prado.

A conclusão deste trabalho reforçou a necessidade de a escola oportunizar à criança e ao adolescente meios para interpretar não só as imagens da arte, mas a própria cidade, para que a sociedade, conhecendo como os estudantes dialogam com o lugar em que vivem, possa trabalhar para melhorá-lo. O modo como apresentam a cidade em suas leituras e desenhos revela o olhar de quem faz parte do contexto. Ou, conforme Calvino: “A cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente [...]” (1990, p. 115).

Não importa a cidade, cada um a olhará a partir de suas relações com o lugar, pois sempre estaremos aprendendo com ela e a ressignificando a partir de nossos referenciais. Bernet afirma que “la idea de ‘ciudad educadora’ consiste en simple reconocimiento de que las ciudades, en si mismas educan” (1997, p. 19). Ele quer dizer que sempre será possível e necessário ser otimista na projeção educadora da cidade. Por isso, Bernet pontua três dimensões entre a educação e a cidade:

La primera dimensión consiste en considerar a la ciudad como contenedor de educación; es decir, de instituciones, medios, recursos, relaciones, experiencias... educativos. La frase que puede identificar esta dimensión será: aprender en la ciudad. La segunda dimensión es la que hace del medio urbano un agente educador; es decir, aprender de la ciudad. Y a tercera dimensión convierte a la propia ciudad en contenido de la educación; o sea, aprender la ciudad (idem, p. 20).

Assim, *olhar/ler*, neste artigo, tomando emprestada a definição de Bernet, também significa aprender *na cidade* (ser possuidor de seus espaços formais), aprender *da cidade* (tendo o meio urbano como agente educador) e aprender *a cidade* (discutir a relação entre as pessoas e a cidade).

Conclusões

Gostaria de fazer algumas considerações sobre leitura, o tema dessa discussão. Grande parte dos educadores em arte ou de outras áreas não tem dificuldades em definir o que é leitura de imagem. A questão que suscita atenção, no entanto, é: *Como proceder durante a leitura?* Tal consideração poderia estender-se a leitura da cidade, a qual aqui foi explicitada.

Vamos pensar em duas cenas. Na primeira: um professor leva um grupo de estudantes para olhar as obras que estão dentro dos museus da cidade e os patrimônios históricos, artísticos e culturais que compõem os espaços urbanos, acompanhado de um caderno contendo uma lista de perguntas predeterminadas. Na segunda: outro professor oportuniza ao seu grupo tempo para olhar com atenção a cidade, sua arte e arquitetura, escuta o que dizem sobre aquilo que estão olhando e a partir de suas leituras faz intervenções e novas questões.

A diferença entre essas duas ações é que, na anterior, o educador limitaria a leitura dos estudantes ao trazer um questionário fechado, enquanto, na última, cada educando atribuiria significados possíveis naquele momento, fazendo interpretações e re(criando) a cidade e a arte de acordo com sua compreensão estética e crítica enriquecida de suas memórias afetivas. Nesse processo, os educadores em arte ou não são os mediadores entre o contexto dos leitores e o contexto das imagens, ou seja, entre os estudantes e a cidade ou entre os estu-

dantes e a obra, para que estes falem a partir de seus conhecimentos sobre arte, experiências individuais e sociais.

Assim como não há uma única interpretação de uma imagem, também não há como limitar as perguntas sobre ela. Freire (2003, p. 59) afirma: “Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade [...]”. Por isso, o mais importante durante a leitura é oportunizar tempo aos educandos para que olhem com atenção. Caso contrário, muitas crianças continuarão tendo contato com as imagens na escola, mas não as estarão lendo. Como provavelmente estarão fazendo com relação aos que o cerca: sujeitos passivos – situação que educação estética pode mudar.

Como já abordei no início deste artigo, desde o final da década de 1980, Ana Mae Barbosa defende a alfabetização visual para o entendimento da arte, o crescimento da capacidade crítica e da consciência de cidadania, declarando que somente o fazer não é suficiente para o desenvolvimento contínuo da criatividade. Não pretendo, ao reforçar tais argumentos, afirmar que a produção deva ser negligenciada na escola. Mas as atividades de desenhar, pintar, recortar, modelar, colar e esculpir precisam ser articuladas com o pensamento; do contrário, tais ações não passarão de exercícios mecânicos produzidos pelas crianças, sem acrescentar conhecimento sobre a arte e a vida.

Se o investimento na formação dos educadores – que trabalham com o ensino de artes visuais desde a Educação Infantil – ainda precisa ser fortemente ampliado no Brasil, um dos aspectos que certamente devem compor esta pauta é a inclusão da leitura da cidade e da arte produzida nesta em projetos pedagógicos que tenham como objetivo a alfabetização visual, respeitando o contexto em que vivem a criança e o adolescente. Se há mais de 15 anos a leitura de imagens é tema de muitas discussões no ensino de artes visuais, porque, além de possibilitar o conhecimento da arte, prepara os estudantes para compreender criticamente a publicidade, o cotidiano, alargando a capacidade de dialogarem de forma estética e crítica com os conteúdos das imagens veiculadas pela mídia centradas no imediatismo, hoje também não podemos sonhar a escola sem a interação com a cidade, que cada vez mais vem negando a sua razão de ser: o lugar do encontro e do intercâmbio de todos que nela vivem. A parceria entre escola, poder público municipal e órgãos estaduais e federais em projetos que se preocupem em ouvir o que a criança e o adolescente pensam sobre a arte, arquitetura, artesanato e espaços da cidade em que vivem parece ser a alternativa mais coerente para mudar esse cenário e para a efetiva prática de uma educação humanista, que democratiza o acesso aos bens culturais universais e locais.

Notas

1. Proposta pedagógica que inter-relaciona produção, contextualização e leitura da imagem.
2. O Instituto Arte na Escola, da Fundação Iochpe, criado em 1989, conta com um acervo de vídeos e DVDs para o uso de arte-educadores, material informativo e didático, como o *Boletim Arte na Escola* e o Projeto *arte br*, além de ser responsável pela qualificação permanente de educadores em arte, através de grupos de estudos, encontros nacionais da Rede Arte na Escola, cursos, seminários, ciclos de palestras, consultoria e pesquisa.
3. <<http://www.paulofreire.org/Biblioteca/metodo.htm>>
4. Entre as pesquisas realizadas para analisar a compreensão de imagens da arte, destaca-se o trabalho de Michael Parsons, que enfocou cinco estágios do desenvolvimento estético, assunto estudado por vários pesquisadores desde o século XIX, nos Estados Unidos. Sua teoria foi divulgada, principalmente, através do livro *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Em contexto brasileiro, Maria Helena Wagner Rossi estudou o pensamento estético dos alunos da Educação Básica e estabeleceu três níveis, a partir de uma ampla pesquisa realizada na cidade de Caxias do Sul, RS. O trabalho foi publicado em 2003, através do livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola*.
5. A respeito dos termos *lugar* e *espaço*, Hillman (1993, p. 61) diz: [...] gostaria de contrastar “lugar” com “espaço” com o objetivo de mostrar que, embora os lugares governem nossa experiência na cidade, o espaço tende a regular nosso planejamento das cidades. Às vezes, o espaço leva embora nosso sentido de lugar – e aí nos perdemos, precisamos de placas e sinalizações, como num estacionamento, no aeroporto, no subsolo dos grandes arranha-céus envidraçados. Lugar – como *piazza, place, plaza* – é uma localidade autolimitada, caracterizada, qualificada, com um nome e uma habitação. Temos imagens de lugares, enquanto que espaço é um conceito abstrato, melhor apresentado geometricamente, um tipo de espírito formal na mente.
6. A cidade de Antônio Prado, RS, foi o foco da pesquisa de minha Dissertação de Mestrado, iniciada em março de 2003 e concluída em dezembro de 2005.
7. De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (1985 apud ROVEDA, 2003, p. 54-55) [...]: o tombamento é um ato administrativo realizado pelo poder público, com o objetivo de preservar, por meio da aplicação da legislação específica, bens de valor histórico, cultural, arqueológico, ambiental e também de valor afetivo para a população, impedindo que venham a ser destruídos ou descaracterizados. O tombamento pode ser aplicado a bens móveis e imóveis de interesse cultural ou ambiental, quais sejam: fotografias, livros, mobiliários, utensílios, obras de arte, edifícios, praças, bairros, cidades, regiões, florestas, cascatas, etc.
8. Em 1985, realizou-se o tombamento individual da Casa da Neni, por parte do proprietário e em 1989, outros 47 imóveis no centro urbano foram tombados pelo IPHAN, por reunir o maior conjunto arquitetônico de madeira construído pelos imigrantes italianos, que colonizaram a Região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul no final do século XIX.
9. Ver FREITAG, Bárbara, 2002.

10. <www.artenaescola.org.br> O texto reúne trechos da palestra que Agnaldo Farias proferiu na abertura do V Encontro Técnico dos Pólos da Rede Arte na Escola, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), em 28.04.97.
11. Os nomes são fictícios para preservar a identidade das crianças.
12. Nesta época o *shopping* local já estava sendo construído, mas ainda não está concluído.
13. A geração de Matheus não conheceu o cinema de Antônio Prado inaugurado na década de 1910 e que depois de fechar e reabrir algumas vezes, encerrou suas atividades definitivamente, na década de 1980. O cinema foi uma das grandes atrações e espaços de interação social da cidade. Os moradores mais antigos contam que se encontravam na Praça Garibaldi, iam à missa e, na saída, mais uma vez, encontravam os amigos no cinema.
14. Depoimento: [set. 2005]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.
15. Fidelis Dalcin Barbosa é autor do livro *Antônio Prado e sua história*, editado pela Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, em 1980.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BERNET, Jaume Trilla. Cidades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (Org.). *Cidades Educadoras*. Curitiba: Ed. da UFPr, 1997, p. 13-34.
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2 ed. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FARIAS, Agnaldo. *A arte e sua relação com o espaço público*. Boletim Arte na Escola. Disponível em <www.artenaescola.org.br> Acesso em 13 mar. 2005.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. *O Método Paulo Freire*. In: _____. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. São Paulo: FE-USP, 1999 (Dissertação de Mestrado). Disponível em <http://www.paulofreire.org/Biblioteca/metodo.htm> Acesso em 13 jul. 2006.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira; VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão. (Org.). *Oficina de desenho urbano: desenhando e construindo a cidade no cerrado*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/PROEX, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREITAG, Barbara. Utopias Urbanas. In: _____. *Cidade dos homens*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002, p. 173-191.
- HILLMAN, James. *Cidade & alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- MOLL. Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade – apontamentos. In: *Da esco-*

- la cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre.* Porto Alegre. Prefeitura Municipal/SMED, 2002, p. 22-24.
- PAVIANI, Jayme. Os sentidos. *Pioneiro*, Caxias do Sul, 10 e 11 mai. 2003, n. 132, Almanaque, p. 19.
- PARSONS, Michael. *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo.* Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: _____. *A educação do olhar no ensino das artes.* Porto Alegre: Mediação, 1999, Cap. 1, p. 9-21.
- _____. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2002, p. 71-82.
- PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a Metodologia Triangular no ensino da arte.* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Fundação Iochpe, 1992.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola.* Porto Alegre: Mediação, 2003.
- ROVEDA, Fernando. *Memória & identidade: Antônio Prado, patrimônio histórico e artístico nacional.* Porto Alegre: Metrópole, 2003.
- TIBURI, Márcia. *Aprender a pensar é descobrir o olhar.* Jornal do Margs, Porto Alegre, n. 103, set./out., 2004, p. 8. Disponível em <www.margs.org.br> Acesso em: 21 nov. 2004.
- SENNETT, Richard. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental.* 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Mara Aparecida Magero Galvani é Mestre em Educação pela UFRGS, artista plástica e professora de Arte do Colégio Estadual Farroupilha, na cidade de Farroupilha, RS.

Endereço pra correspondência:
Avenida Paulo Broilo, 287 – Centro
95180-000 – Farroupilha – RS
maragalvani@terra.com.br



CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Susana Rangel Vieira da Cunha

RESUMO – *Cenários da Educação Infantil*. Este artigo desenvolve reflexões em torno das inúmeras imagens presentes nas instituições infantis e sobre o caráter pedagógico que elas assumem na educação das crianças. Trato as composições imagéticas dos espaços educativos como cenários, um dispositivo cênico-pedagógico que ultrapassa a função inicial de embelezamento das ambiências e atua como formas e fôrmas de ensinar, junto com as outras modalidades pedagógicas do currículo explícito.

Palavras-chave: *Cultura Visual, educação infantil, imagem, pedagogias visuais.*

ABSTRACT – *Sceneries of Children's Education*. This paper presents some reflections around the countless images present in children's education institutions and the pedagogical character they assume in children's education. I treat the imagnetic compositions of the educational spaces as sceneries, scenic-pedagogic devices that go beyond their initial function of decorating environments and act as forms and moulds of teaching, alongside the other pedagogic modalities of the explicit curriculum.

Keywords: *Visual Culture, children's education, visual pedagogies.*

Imagens-totem

Compartilho com os Estudos da Cultura Visual e autores como John Berger (1982), Nicholas Mirzoeff (1999), Fernando Hernández (2000), Gillian Rose (2001), John Chaplin e Sarah Walker (2002), entre outros, a concepção de que a visualidade – os modos pelos quais constituímos nossos processos de ver o mundo – é mediada pela cultura. Assim, encetamos nossos olhares, atribuindo significados ao mundo visual, para aquilo que faz sentido dentro de nossas vivências socioculturais. Deste modo, a visualidade está imbricada com os contextos imagéticos culturais e com os significados que construímos em torno desses inúmeros artefatos que participam do nosso cotidiano. Sendo o universo visual negociador, criador, instituidor de significados sobre o mundo social, proponho a discussão sobre a constante presença das imagens nas escolas infantis. Com o intuito de provocar algumas reflexões sobre os modos como nos relacionamos com o universo imagético, início esta discussão com as imagens do artista colombiano Nadin Ospina (1960) e do desenhista e ilustrador brasileiro Maurício de Sousa (1935).



Imagem 1

Instalação “El Bosque de los Ídolos”

Objeto: Salon Colombia

Nadin Ospina

1996

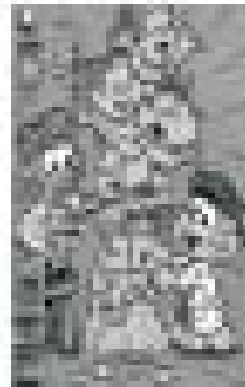


Imagem 2

Almanaque do Cascão

Editora Globo

Maurício de Souza

2001

Maurício e Nadin, com intenções e personagens diferentes, utilizam uma estrutura similar ao totem – símbolo sagrado ao qual um grupo social atribui uma ligação ancestral de proteção –, para expressarem o tributo que a sociedade ocidental presta às imagens contemporâneas. Escolhi estas produções visuais porque entendo que elas sintetizam as crenças, ritos e práticas culturais que

tanto a sociedade ocidental, de um modo geral, quanto as escolas infantis, de um modo específico, têm diante do universo imagético, sejam elas as infundáveis imagens da mídia (personagens televisivos, propagandas ou histórias infantis), sejam elas produções artísticas, categorizadas como alta cultura¹.

Nadin Ospina tem uma extensa produção artística inserida nos principais circuitos internacionais das artes plásticas e, desde o início de sua carreira, em 1981, buscou referências na estética dos povos indígenas da América Latina. Seu trabalho é crítico em relação ao modo como as culturas latino-americanas menosprezam as próprias formas simbólicas e elevam as culturas hegemônicas ocidentais. Para formular seus questionamentos sobre como as imagens são fetichizadas, Ospina utiliza ícones da cultura popular americana, como *Mickey Mouse*, *Minnie* e *Os Simpsons*, e os traveste nas configurações autóctones, entre elas, os totens seculares. A transposição dos personagens da cultura popular americana para as formas totêmicas tem o intuito de brincar com os espectadores, no sentido de que as divindades ancestrais foram substituídas por personagens emblemáticos das grandes corporações de entretenimento, os quais participam diariamente de nossas vidas, através de objetos prosaicos como estampas de lençóis e camisetas, pratos e talheres, fraldas descartáveis, mamadeiras, escovas de dentes, entre outros. O sincretismo proposto na instalação *El Bosque de los Ídolos*² (Imagem 1) e a ambientação semelhante a uma igreja cristã podem provocar ou não reflexões sobre como está sendo produzida a idolatria das imagens. De certo modo, o efeito da instalação coloca o espectador na posição de reverência àqueles objetos-imagens do mundo *Disney* e ao mesmo tempo, nos interroga sobre o poder que as divindades imagéticas contemporâneas, e também das produções artísticas, exercem sobre nós.

A outra referência totêmica (Imagem 2) estampa a capa de uma das revistas infantis³ de maior circulação no território brasileiro. Seu idealizador é o artista gráfico Maurício de Sousa, que iniciou a carreira nos anos 60 com a personagem principal das suas histórias em quadrinhos, Mônica. Ao longo das últimas décadas, foram criados mais de 200 outros personagens; entre os mais famosos estão aqueles que formam a turma da personagem mais popular: Magali, Cascão e Cebolinha. Eles são conhecidos pelo público brasileiro infanto-juvenil e adulto, através de revistas, filmes, *site*, brinquedos, jogos, vídeos, campanhas educativas, além de inúmeros produtos licenciados. A admiração e o encantamento pelos personagens de Sousa ultrapassam o universo das crianças, estendendo-se também aos adultos, que consomem e oferecem às crianças os mais variados produtos.

Ao longo dos últimos 40 anos, a *Turma da Mônica*, além de narrar as peripécias de um grupo de crianças, também foi transformada em produtos de consumo: salsichas, maçãs, roupas, nebulizadores, barracas, tênis e inúmeros outros produtos⁴. Para David Buckingham, os textos, sejam eles filmes, jogos, histórias em quadrinhos, são mercadorias desde sua elaboração, “como um fenômeno

integrado, onde não podemos afirmar que primeiro existe o texto e posteriormente a sua comercialização” (Buckingham, 2005, p. 57). Embora concorde com o autor, seria leviano afirmar que as produções culturais de Mauricio de Sousa sejam elaboradas com o intuito exclusivo de serem comercializadas; entretanto, a diversidade e a quantidade de produtos licenciados são uma evidência incontestável da utilização comercial de seus personagens.



Imagem 3

Propagandas de diferentes produtos veiculados nas revistas em quadrinhos

Ambos os autores, em composições totêmicas similares, nos falam acerca dos modos como lidamos com o universo visual. Enquanto Ospina critica e ironiza nossa atitude de admiração frente às divindades midiáticas, Sousa faz apologia delas. As imagens aqui apresentadas, de certo modo, traduzem a iconofilia produzida na cultura ocidental, e esta relação de devoção e encantamento pelas imagens parece modular nossa maneira de lidarmos com o universo imagético nos diferentes contextos, sejam eles os espaços de um museu de arte, sejam eles os corredores ou salas de escolas infantis. Nos contextos educativos infantis⁵, em sua maioria, nota-se abundância de imagens. São erguidos verdadeiros totens com personagens-símbolos da cultura popular⁶ nacional e internacional. Tais composições imagéticas não são problematizadas, seguindo o que sugere a instalação de Ospina; ao contrário, as imagens parecem estar ali para serem sorvidas, tanto pelas crianças quanto pelas educadoras que as disponibilizam. As composições totêmicas destes autores, portanto, instigam-nos a refletir sobre como estamos lidando com as imagens nos contextos educacionais.

A educação pelas imagens através das produções artísticas

Pode-se dizer que tanto as instituições de educação infantil como as grandes corporações de entretenimento promovem uma educação através das imagens, cada uma a seu modo, estando ou não conscientes dos efeitos de suas práticas com imagens. David Hockney (2001, p.15), em estudos sobre como os artistas renascentistas utilizavam instrumentos ópticos – a câmara lúcida –, para representar com mais fidelidade o mundo material, afirma que sua pesquisa não seria uma tentativa somente de desvendar o passado e as técnicas pictóricas dos artistas, mas, sobretudo, de entender “como hoje vemos as imagens e a própria “realidade”. De modo similar aos estudos de Hockney, examino alguns indícios, na História da Arte, de como foi sendo constituída, em um contexto mais amplo, a idéia de que as imagens ensinam, a fim de entender a presença delas, hoje, nos contextos escolares infantis.

Meu intuito é o de sublinhar que a nossa “devoção” às imagens, no Ocidente, foi produzida em uma cultura extremamente visual. E se nas últimas décadas do século XX houve a intensificação na produção e circulação de imagens é porque somos uma civilização que há muito tempo cultua e ergue totens imagéticos. Nossa ligação com as imagens começa com os Concílios Ecumênicos de Nicéia (787) e de Trento, conhecido como o Concílio da Contra-Reforma, que durou de 1545 a 1563. Ambos os Concílios aboliram a iconoclastia e passaram a usar intencionalmente as imagens, como meio de auxiliar a propagação da fé católica. No livro *O Olhar*, Antonio Alcir Pécora (1988:304), analisando os sermões do Padre Antônio Vieira, no século XVII, encontrou registros sobre o uso intencional das imagens para atrair fiéis. Conforme o autor, o Sermão da Sexagésima dizia: “As palavras ouvem-se, as obras vêem-se; as palavras entram pelos ouvidos, as obras entram pelos olhos, e a nossa alma rende-se muito mais pelos olhos que pelos ouvidos”. A compreensão de Padre Vieira sobre como os fiéis poderiam absorver melhor os ensinamentos da Igreja, através das imagens, continua até nossos dias, quando as diversas produções da mídia nos seduzem com suas maravilhosas imagens vendendo sonhos (im)possíveis.

A Igreja Católica, desde o período medieval, percebeu que o teatro, a música, a arquitetura, a escultura e principalmente as imagens sacras poderiam servir como instrumento à conquista espiritual, sendo um meio para propagar seus ensinamentos e capturar o maior número de devotos. De certo modo, a corporação religiosa cristã antecipou o que as produções artísticas do Renascimento e outros movimentos artísticos de cunho realistas⁷ – e, posteriormente, a fotografia, o cinema e os meios de comunicação de massa – têm efetivado em torno das imagens: narrar o mundo, criar efeitos de realidades, normatizar modos particulares de ver e agregar adeptos em torno de suas visões. Fernando Hernández (2000, p. 21) afirma que, “junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utili-

zam para fixar sua visão de realidade”. A afirmação de Hernández nos lembra que a produção artística, na maioria das vezes, esteve imbricada ao poder instituído, seja ele o religioso, o econômico ou o político, por exemplo, o poder do mecenato, hoje transformados no poder das galerias de arte, dos conselhos curadores dos museus e das grandes mostras nacionais e internacionais.

As imagens da arte renascentistas e posteriormente as do Barroco, Realismo e Romantismo, baseadas em representações da realidade observável, serviam como documentários sobre o mundo, pois narravam a seu modo os acontecimentos históricos (por exemplo, o exotismo dos nativos e a natureza das terras conquistadas). Antes do surgimento dos meios de reprodução das imagens, as produções artísticas eram as instituidoras de determinadas realidades, demarcavam as distinções entre os grupos sociais, formulavam o que eram os corpos masculinos, femininos e infantis, definiam como eram os povos conquistados, *os outros*, como fizeram, por exemplo, os pintores *Jean-Baptiste Debret* (1816-1831), *Alberto Eckhout* (1637-1644) ou do fotógrafo *Marc Ferrez* (1843-1923), a respeito da paisagem e dos habitantes do Brasil.

O rompimento com a tradição realista culmina em 1912 com os objetos (*ready-made*) de Marcel Duchamp (1887-1968) e com todos os outros movimentos das vanguardas históricas européias como o Cubismo, Fauvismo, Expressionismo, Futurismo, Dadaísmo, entre outros. Entretanto, apesar de as produções artísticas não terem mais como referente a “realidade”, as imagens, de um modo geral constituídas através de outras modalidades expressivas, continuam sendo utilizadas como modo de representar o mundo. A fotografia e as novas configurações visuais e modalidades técnicas da arte fundam, quase que simultaneamente, as bases para os meios de reprodução em massa e a desmaterialização da arte do século XX. Assim, o papel da arte como instituidora do real e educadora do olhar é substituída por uma variedade de meios e materiais visuais, como os pôsteres, revistas, fotografias, propagandas, ilustrações em livros, cinema e a televisão. Com o surgimento da Arte Conceitual e Contemporânea, na metade do século XX, a arte perde o estatuto de formuladora de realidades, e os meios de comunicação de massa passam a ser *as fábricas de imaginário*⁸.

Os modos de nos relacionarmos com as imagens, principalmente com as produções artísticas, modificaram-se; contudo, as imagens veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, assim como ocorreu com as imagens sacras e as dos movimentos realistas, continuam produzindo conhecimentos e nossa própria visualidade.

As imagens como uma modalidade pedagógica

Como referimos anteriormente, a concepção de que as imagens têm a capacidade de ensinar inicia com a Igreja Católica e suas imagens sacras; depois, expande-se para o campo da arte e dissemina-se em várias outras instâncias. De

diferentes modos, os sistemas de arte constituídos em períodos históricos distintos se relacionam com as formas de ensinar arte. Isso não quer dizer que exista uma relação direta de causa e efeito entre as concepções de arte vigentes e os modos de ensinar arte, mas há uma vinculação entre arte, o que entendemos e reconhecemos como arte e as modalidades de ensiná-la⁹. Arthur Efland (1990;1996) mostra as imbricações entre os sistemas de arte e suas formas de ensino¹⁰, desde o período clássico grego até nossos dias. Ou seja, as várias concepções produzidas em torno da arte acabam sendo *pedagogizadas* nas escolas, em especial nas infantis. Jorge Larrosa, a propósito, observa que “Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente didática, dado que todo o texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição, mas é, também, uma gramática ideológica” (1999, p. 117) Haveria, assim, uma reelaboração do conhecimento macro-social nos contextos educacionais. Deste modo, a atribuição de que as imagens ensinam não foi constituída nos espaços escolares, mas no campo da Arte – ou seja, nos discursos oficiais especializados, leigos ou acadêmicos, das instituições culturais, dos artistas e dos diferentes públicos, sobre arte. Este conjunto de dizeres, esparsos no tempo e nos contextos, proferidos aqui e ali, reafirmados pelo senso comum, vão produzindo a idéia de que as produções imagéticas podem ensinar algo para alguém.

A concepção de que as imagens podem servir como forma de educar crianças tem como mentor o crítico de arte inglês John Ruskin (1819-1900). As idéias de Ruskin sobre arte e educação, vinculadas ao Romantismo, movimento que enfatizava a sensibilidade e a emoção em detrimento da razão, foram propagadas através de publicações e passaram a ser adotadas nas Escolas Públicas de Boston (EUA), em meados do século XIX. Segundo Efland (2002, p. 208), “Ruskin acreditava que as qualidades estéticas do meio possibilitariam o desenvolvimento do bom gosto nas crianças (...), elemento fundamental para que elas se convertessem em um adulto civilizado”. Além do intuito de transformar os infantis em adultos com determinadas preferências estéticas, as decorações das escolas infantis americanas tinham também a intenção de qualificar os ambientes, com a introdução de reproduções de obras de arte. De certo modo, os objetivos iniciais de Ruskin em relação à decoração das escolas continuam até nossos dias; em uma pesquisa¹¹ etnográfica, constatei que uma das funções das imagens nas Escolas Infantis seria criar um ambiente agradável às crianças, produzir um conjunto de ensinamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e hábitos, considerados aceitáveis socialmente.

Atualmente, os modos como são utilizadas as imagens na Educação Infantil são múltiplos; muitas vezes servem para ditar comportamentos, cuidar, controlar, ouvir e até definir os gêneros das crianças. Durante a pesquisa, e em outros momentos como supervisora de estágio, vi imagens de bruxas que controlavam o comportamento das crianças quando a educadora não estava presente em sala

de aula, coelhos que alertavam para a escovação de dentes, palhaços que ensinavam a grafia de letras e números, fotografias de jacarés para lembrar que as crianças não devem morder os coelhos, flores e corações para designar meninas, carros e bolas para designar meninos. As formas de controle que as imagens exercem nos espaços das salas de aulas são variadas, muitas vezes explícitas, outras vezes veladas. A utilização das imagens funcionaria como uma espécie de estratégia de convencimento, seja pelo temor ou pela simpatia provocados nas crianças. Muitas imagens eram também empregadas para reforçar aquilo que a escola considera “um bom comportamento” infantil. Sobretudo, elas servem como exemplos para indicar formas de agir, supostamente “adequadas” às crianças. Mudaram as imagens propostas por Ruskin, mas o propósito de usá-las como um instrumento pedagógico permanece.

Das decorações aos cenários da Educação Infantil

Em 1977, quando comecei o trabalho como supervisora de estágio de Educação Infantil na Universidade, notava alguns marcadores anunciando que naquele lugar eram educadas *crianças pequenas*. O que mais me surpreendia, e ainda surpreende, era o aspecto decorativo das escolas e principalmente das salas de aula, onde a maioria das crianças de zero a seis anos permanece em torno de 10 horas diárias. A impressão era que as ambiências escolares funcionavam como uma espécie de cenografia natural da infância escolarizada, ou seja, haveria uma concepção sobre os modos de compor esses espaços, que atravessa o tempo e os contextos socioculturais, tornando-os “naturais”. Depois de alguns anos, convivendo com as diferentes escolas infantis de Porto Alegre e de outros estados brasileiros, busquei compreender a presença constante das decorações ou dessas ambiências – aquilo que Jean Baudrillard (1997, p. 11) define como um “discurso ambiental, um sistema “falado” [de significações] dos objetos e os processos pelos quais as pessoas entram em relação com eles e da sistemática das condutas e das relações humanas que disso resulta”. Entendia o *sistema falado* desses espaços como uma das formas pedagógicas em curso, embora as instituições escolares, educadoras e crianças não percebessem tal dimensão. Viñao Frago e Escolano (1998, p. 63) nos falam que os espaços escolares educam sem que os educadores percebam tal pedagogia: “a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo – independentemente de que aqueles que o habitam estejam, ou não conscientes disso”.

Ao conhecer as diversas escolas infantis, observava, ao contrário do vivido em experiências pedagógicas anteriores como professora de artes visuais em outros graus de ensino, que havia regularidade nos elementos dessas ambiências, principalmente no que se refere aos tipos de móveis e suas disposições no

espaço, as imagens e seus arranjos nas paredes, os objetos pessoais das crianças, jogos, livros, roupas. Na maioria das escolas, independentemente da formação das educadoras, da proposta pedagógica das escolas, das características socioeconômicas das comunidades e da própria configuração do espaço arquitetônico, as ambiências eram *semelhantes*, os elementos se repetiam, se multiplicavam, como se houvesse uma matriz geradora para a educação infantil. Diante da multiplicidade de contextos, me perguntava: O que sustentava as semelhanças e similitudes dessas ambiências? Como, apesar da temporalidade e dos diferentes contextos pedagógicos, elas repetem padrões espaciais e visuais? Como mantêm unidades imagéticas, mesmo na diversidade dos contextos educacionais?

Fui descobrindo e entendendo que estas ambiências vão além de uma decoração neutra ou natural da infância, onde se desenrolam ações pedagógicas curriculares. Partindo da leitura da sala de aula como cenário, procurei no campo teatral referências sobre as transformações e funções exercidas por este elemento cênico, para explicitar a expressão *cenário da educação infantil*, que passei a utilizar para denominar as ambiências das salas de aula.

Segundo o *Dicionário de teatro* elaborado por Patrice Pavis (1999, p. 42), desde o Teatro Elizabetano (séc. XV - XVII) até o final do século XIX, o cenário tinha como referência estética o naturalismo (representação mimética das formas da natureza ou artefatos construídos pelo homem, como castelos, pontes, casas) e consistia em um “telão de fundo”, que indicava os locais onde a cena teatral se desenrolava; sua função era secundária, pois servia de ilustração ao texto dramático.

Nas últimas décadas do século XX, segundo Pavis (idem, p. 43) “o cenário não só se liberta de sua função mimética, como também assume o espetáculo inteiro, tornando-se seu motor interno”. O termo cenário é expandido para “cenografia plástica, dispositivo cênico, máquina teatral, área de atuação ou objeto cênico”. Se antes ele era algo que apenas reforçava os dizeres do espetáculo teatral, a partir do século passado ele passa a funcionar como um *texto*, como um elemento que participa discursivamente e em conjunto com outros elementos da linguagem cênica. As definições de Pavis podem ser transpostas para o que observei nas escolas infantis, quando as educadoras selecionavam, transformavam, organizavam, recriavam, agrupavam e distribuíam aparatos visuais nas salas, com o intuito de embelezar os ambientes educativos. Para além da função ilustrativa de um “telão”, os cenários da infância devem ser entendidos e analisados como um dispositivo cênico, que cria uma narrativa específica sobre *um* mundo e sobre *uma* infância.

Assim, meu entendimento sobre um dos modos como a infância estava e está sendo educada fez-se através da análise do conjunto de elementos visuais que, articulados com as outras práticas pedagógicas, compõem as ambiências escolares. A meu ver, eles me diziam muito mais sobre educação, crianças, co-

nhecimentos e saberes, formas de ensinar arte, do que aquilo que estava registrado nos planos e intenções pedagógicas. A partir de minhas percepções sobre a regularidade das imagens e dos discursos em torno delas, relacionei-as como um *cenário* que arma a cena pedagógica, além de posicionar as crianças e as próprias educadoras.

Examinando os cenários

Meu marco de referência foram os cenários de algumas escolas infantis. Os cenários indicavam um *signal*, um sintoma que anunciava narrativas mais amplas acerca dos modos como a infância está se constituindo, através dos objetos e artefatos visuais, presentes tanto nas escolas quanto fora dela. Como são poucos os estudos empíricos e teóricos focalizando infância, cultura visual e instituições escolares, realizei aproximações, adaptações e ampliações dos métodos de interpretação sugeridos por Gillian Rose (2001) e Elliot Eisner (1998), com o intuito de inter-relacionar esses três eixos. Estruturei e desenvolvi a pesquisa, a partir desses autores, delimitando três campos referenciais a serem enfocados: a) *os lugares*: o lugar institucional, as escolas infantis; b) *as idéias*: o que é dito e não dito, através dos textos verbais e visuais, sobre educação infantil, ensino de arte, sujeitos infantis e docentes, cultura visual; c) *os sujeitos*: as percepções, visões sobre as imagens nas escolas, das diretoras, educadoras, monitoras das escolas infantis e das crianças. Essa tríade direcionou, posteriormente, as análises sobre como a infância está sendo educada através de imagens. Para examinar os cenários e suas imagens, selecionei três instâncias: *a produção* dos cenários dentro e fora das escolas; *as imagens* que os compõem, em seus aspectos físicos e simbólicos e as imagens que as crianças produzem; *a circulação* e os modos de recepção de as crianças e educadoras nesses cenários. Assim, por exemplo, segui as pistas das figuras da *Turma da Mônica*, dos quadros de Van Gogh e Monet, entre outras imagens, buscando entender como foram transformadas em elementos cenográficos dentro das escolas, bem como os sentidos que crianças e educadoras atribuíam a elas.

Rose (2001, p.158) diz que o universo imagético é textual, discursivo, e que algumas coisas são visíveis e outras não. “As ausências podem ser tão produtivas quanto a designação explícita; a invisibilidade pode ter efeitos tão poderosos quanto a visibilidade”. Na pesquisa, entrelacei o visível (repertórios imagéticos que as crianças acessam) e o invisível das diversas situações. O visível, por exemplo, que percorria as falas da maioria das entrevistadas, mostra que os cenários existiam para decorar os espaços educativos e, sobretudo, para causar satisfação às crianças. A análise mostrou que muitos materiais visuais *diziam* que estavam ali para ensinar hábitos de higiene, ou indicar qual aluno era responsável pela organização da sala.

Para compreender as narrativas dos textos visuais e textuais, identifiquei e selecionei os conjuntos de idéias e de imagens que se repetiam nas três escolas. Desse conjunto de textos, emergiram temas recorrentes, tanto das imagens quanto das falas das educadoras e crianças. Minha preocupação não era identificar quem disse o quê, mas construir um relato mais amplo, com os dizeres e argumentações mais constantes nos textos verbais e visuais. Através das recorrências nas falas das entrevistadas das três escolas, da ênfase dada nos diálogos, nas reuniões pedagógicas na qual participei e nas convivências cotidianas, realizei um mapeamento dos motivos pelos quais eram utilizadas as imagens. Tais recorrências foram transformadas em indicadores para a análise posterior dos dados empíricos. Também levei em conta a recorrência das imagens e do modo como os cenários estavam organizados. Os cenários escolares serviram para produzir um tramado entre as diferentes manifestações da cultura visual e os modos como educadoras e crianças estão constituindo sua visualidade. A seguir, apresento uma síntese de como alguns cenários são construídos em diferentes escolas infantis.

Mestiçagem visual

As reproduções de obras de arte, introduzidas por Ruskin, foram substituídas, em grande parte, por repertórios visuais da cultura popular. A profusão de imagens que acessamos diariamente está presente nas escolas infantis, e essas composições formam uma espécie de mestiçagem cultural. Assim, aparecem imagens “adulteradas” de suas origens de produção e que compõem outras narrativas. Essa mestiçagem visual aponta para outros campos de significações, bem como outros posicionamentos entre crianças-imagens, nessas junções culturais tão díspares. Encontrei, por exemplo, *Yasmin e Aladim*, personagens de Walt Disney, dialogando com a reprodução *A sexta* de Van Gogh; meses depois, esse mesmo cenário estava recoberto com bandeiras brasileiras, que comemoravam a Copa do Mundo. Tal mestiçagem não poderia desencadear outras narrativas, desmontando alguns sentidos fixos das imagens?

Os cenários eram compostos por personagens e paisagens com significados previamente definidos, independentemente dos outros possíveis repertórios culturais das crianças e das atribuições de sentido que possam ser dadas, ou seja, *Branca de Neve é Branca de Neve*, *Barbie é Barbie*, *Garfield é Garfield*, um castelo é um *castelo* em significante e significado. Dificilmente, crianças ou mesmo adultos atribuiríamos outras significações a eles. Mesmo compartilhando da idéia de que elaboramos significados e não sermos meros receptores de mensagens, o espaço para criar a partir desses referentes parece exíguo. A autoridade escolar tem o poder de dizer, tanto para as crianças quanto para os pais e para a própria comunidade escolar, que alguns modos de ser, configurados nos

personagens expostos, são melhores do que outros. Estas imagens dominantes negam outras formas singulares, outras identidades, confinando as crianças a modelos de ser e de se representar. Nestes ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ocupam o espaço físico e o espaço do imaginário. As marcas individuais das crianças são quase inexistentes. O espaço não pertence a seus habitantes. Como habitar um espaço e não deixar marcas? Onde estão as marcas identitárias daquelas educadoras e crianças?

Ao narrar o mundo a partir de determinado ponto de vista, presume-se que existam outros saberes, desconsiderados, diminuídos e desprezados, isso significa enfrentamento entre saberes, implica disputa de poder em torno do que seja válido para determinadas grupos sociais, como nos sugere Helena Brandão (1993, p. 31-32):

O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Este discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder. A produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e distribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder.

Por sua vez, Rose acrescenta: “A diversidade de formas através da qual pode ser articulado um discurso implica a intertextualidade. A intertextualidade refere-se à forma dos sentidos de qualquer imagem ou texto discursivo dependerem não apenas de tal texto ou imagem, mas também dos sentidos de outras imagens e textos” (idem, p. 137). As imagens que compõem os cenários e os modos como elas estão organizados formam um conjunto de dizeres (in)visíveis, articulados em cadeias de significação, onde uma imagem estende para outras imagens seus significados. Nessa perspectiva, entendo que as ambiências organizadas para educar a infância contribuem para que crianças e adultos modulem os modos de ver e (não)ver a si próprios e o mundo, já que estas imagens são uma *presença* visível carregada de significados e dizeres.

Portais e imagens-totem

Há repetição, há semelhança, há similitude: há o portal indicando a temática dos cenários, as figuras principais em destaque nas paredes, as pequenas imagens designando as crianças. Uma das recorrências imagéticas são as portas das salas de aula. Nas escolas pesquisadas, a maioria das salas tem uma imagem na porta, indicando previamente a temática do cenário, o que iremos encontrar lá dentro. Em muitas culturas, a porta simboliza o local de passagem entre dois mundos, um rito de passagem para outro universo: entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, o tesouro e a pobreza. As portas, com suas imagens e

denominações da turma, são como uma passagem entre os espaços de dentro e de fora da escola. Os cenários simulam um outro mundo para as crianças e educadoras: neles as crianças não são mais negras, por exemplo, mas transformam-se em princesas loiras, fadas aladas, *Pokémons*, *Teletubies*. Não vivem em um buraco de barranco, mas numa floresta encantada, protegida pelas paredes escolares, pelos anões e os brincalhões Dálmatas.

As imagens se organizam no espaço cênico em dois grupos, que atuam de modo inter-relacionado, embora as estratégias de interpelação sejam diferenciadas. Há o grupo das imagens principais, as imagens-totem, que estão ali para serem admiradas, compostas em sua maioria pelos personagens-símbolos das histórias. Elas ficam posicionadas em um lugar privilegiado da sala, como protagonistas da cena que conduz o enredo às crianças. De certo modo, as imagens-totem dão sentido aos cenários e são celebradas tanto pelas crianças quanto pelas educadoras. Elas representam o grupo, elas cuidam, controlam, ouvem, consolam, apóiam e participam daquela coletividade, como se “interpretassem” o papel de uma outra educadora, portadora de outros ensinamentos baseados em vínculos afetivos e na intimidade criada entre crianças e imagens. Os cenários, através das imagens totem, asseguram uma identidade ao grupo, todos passam a ser “semelhantes” e “interpretam” um papel dentro da mesma temática imagética.

As outras imagens, as indicativas, derivam da mesma história e em geral estão vinculadas ao nome das crianças e a suas produções imagéticas. Estas são relegadas aos espaços menos nobres da sala de aula (ganchos para as mochilas e casacos, lista de chamada e pregos destinados às produções infantis, quadro do ajudante do dia, etc.). A imagem indicativa funciona como uma “assinatura”, uma inscrição daquela criança no mundo, uma identidade não elaborada por ela, mas “doada” a ela. Associar as crianças a uma determinada imagem faz com que as crianças se reconheçam, saibam quem são, também através destas imagens. Isto quer dizer que uma criança pode ficar, durante o período de um ano, associada a um dálmata comilão, ou a um personagem inteligente ou dorminhoco. Além da fácil aderência das crianças a essas imagens, há outras representações semelhantes a essas; portanto, são poucas as possibilidades de as crianças acessarem outros repertórios, outros modos de ser. As principais referências imagéticas dos artefatos, nesses cenários, instauram modelos binários de existência: ser bonito, feio, bom, mau, pobre, rico, homem, mulher, branco, pardo, negro, velho, jovem, alegre, triste, certo, errado. Em seu encantamento formal e sua presença constante, tais imagens vão validando determinados tipos humanos, enfatizando estereótipos de classe, étnicos e de gênero, em um processo permanente de produção dos sujeitos infantis.



Imagem 5

Imagens totem e indicativas em um cenário da Turma da Mônica

Cenários da *Turma da Mônica*

Mônica é a personagem mais popular das histórias em quadrinho no Brasil, presente em todas as escolas infantis pesquisadas. Foi criada em 1963 por Maurício de Sousa, como personagem para tiras de alguns dos principais jornais do País. Em 1970, é lançada *A Turma da Mônica*, revista na qual o autor narra as vivências da protagonista com seus melhores amigos: Cebolinha, Cascão e Magali, entre outros. A personalidade de Mônica é de uma menina forte, briguenta, decidida, destemida, inteligente, e sua constituição física é diferente dos padrões de beleza das princesas de *Walt Disney* ou das bonecas *Mattel*. Ela foge aos imperativos da moda: é gorda, dentuça e morena.

Tanto as histórias de Mônica quanto a personagem se assemelham a um outro ídolo infantil dos anos 60 e 70: Luluzinha, *Little Lulu*, criada em 1935 pela norte-americana *Marjorie Henderson Buell* e introduzida no Brasil em tiras da revista *O Cruzeiro*, em 1950. De certo modo, Mônica trilhou o mesmo caminho de Luluzinha, herdou o vestido vermelho, as formas sintéticas do desenho, as cores vivas com poucas gradações, as narrativas em torno da turma de amigos, o melhor amigo (Cebolinha-Bolinha), a melhor amiga (Magali-Aninha), a família, a cidade sem perigos, a natureza acessível às descobertas. A propósito, Maffesoli lembra que: “(...) as antigas formas servem, muitas vezes, de nichos para as novas. Por ocasião da passagem de uma cultura a outra, observa-se, frequentemente, que a mudança de nome de tal divindade ou de tal herói não afeta, de modo algum, a função que ele assume. Trata-se apenas de um simples

‘batismo’” (1999, p. 142). Além de Luluzinha preparar o nicho para a instalação de Mônica no Brasil, o modo como a personagem adquiriu visibilidade e popularidade entre os diversos públicos seguiu estratégias semelhantes às de Luluzinha: tiras em revistas e jornais de grande circulação, revistas em quadrinhos, filmes e produtos licenciados. Apesar das semelhanças entre as duas, Mônica é tida como *genuinamente brasileira*, algo que representa a *brasileidade*, uma *marca nacional* que concentra um jeito de ser criança brasileira, distinta das outras produções estrangeiras.

A infância representada pela *Turma da Mônica* é de uma infância idealizada e inocente, no sentido de que os personagens são crianças de classe média, felizes, bem alimentadas — Magali, por exemplo, é uma faminta que vive em um ambiente onde há fartura de alimentos. As crianças não trabalham, não estão expostas à violência de nossas cidades, brincam pelas ruas, descobrem o mundo, têm pais compreensivos, casas com quintal, lar, quartos individuais e decorados, amigos, animais de estimação, anjos protetores. Entretanto, a maioria das crianças brasileiras não conhece essa infância, sejam as das *infâncias hiper-realizadas* sejam as *desrealizadas* e outras tantas, como aponta Mariano Narodowski (1998, p. 174).

Mônica é uma instituição, no sentido de que ela ensina, institui práticas culturais, que vão deste os modos de as crianças se alimentarem aos modos de aprender arte. Os ensinamentos de Mônica podem estar bem visíveis, como no Programa de Alfabetização do Ministério da Educação¹²; e podem ser “invisíveis”, menos explícitos, mas presentes nos textos e imagens de Maurício de Sousa, em que “vemos” uma infância lúdica e inocente, aceita e compartilhada por diferentes grupos sociais.

As concepções de Maurício de Sousa sobre uma determinada infância brasileira, sem conflitos, lúdica e feliz, propagadas em diferentes mídias, são facilmente capturadas nos espaços escolares. Nas escolas infantis, por exemplo, a *Turma da Mônica* é presença constante, principalmente nos Berçários e Maternais. Nas entrevistas com educadoras e direções das escolas, as justificativas da presença da *Turma da Mônica* eram de que os personagens de Maurício representam as crianças brasileiras, seus modos de ser e principalmente os modos como poderiam brincar e estabelecer relações sociais e afetivas com seus pares. Ou seja, para muitas educadoras, o *jeito de ser criança*, baseado no personagens, poderia servir como referência para que as crianças aprendessem suas relações com os outros. Segundo uma das professoras entrevistadas, “*Tem muita aquela idéia de criança, do brincar. Eu vejo assim como até uma imagem da infância, da brincadeira, da turma. Algo que muitas vezes em alguns locais não existe, dependendo... mas em outros, as crianças se encontram muito na rua, eles têm as turminhas, se conhecem, a vizinhança... então se identificam um pouco*”. Conforme outra professora, “*Uso as imagens da Turma da Mônica porque não é aquela coisa estereotipada. Os personagens da Tur-*

ma da Mônica estão brincando, puxando um caminhãozinho, eles estão fazendo coisas que as crianças fazem, então as crianças fazem uma identificação com estas imagens”.

Em uma das escolas pesquisadas, quando indaguei sobre a escolha do cenário ter recaído sobre a Turma da Mônica, as educadoras disseram:

“Professora A (compartilha em outro turno a mesma turma da professora B): *Como a Mônica é brasileira, a professora pensou numa decoração para colocar na sala, e ela lembrou que a Mônica é brasileira, aí, ela lembrou e foi visitar alguns lugares onde tem decoração pronta, aí ela trouxe.”*

“Professora B: *Eu fui procurar o que existia de pronto [nas lojas de decoração de aniversários infantis]. Eu só tinha encontrado material do Walt Disney, mas a gente queria alguma coisa assim do Brasil, então a gente pensou no Maurício de Sousa, então daí procurei e achei o material da Turma da Mônica.”*

Entendo que as educadoras fazem essas distinções e escolhas sobre a produção brasileira, em função de que, nos últimos anos, a cultura popular norte-americana, presente em produtos de Walt Disney, Mc Donald’s e Mattel (*Barbie*), têm sido criticados por autores conhecidos por elas, como Henry Giroux (1995), Joe Kincheloe (1997) e Shirley Steinberg (1997), ao passo que são quase inexistentes¹³ estudos críticos sobre o universo de Maurício de Sousa. Assim, produções estrangeiras passam a ser demonizadas e produções brasileiras, como a de Maurício ou a versão televisiva do *Sítio do Pica Pau Amarelo*, passam a funcionar como antítese das formas colonizadoras do imaginário infantil brasileiro. Tanto as produções de Maurício quanto as norte-americanas, cada uma a seu modo, criam realidades sobre a infância, moldam o imaginário das crianças e de adultos (que lidamos com elas). Não se trata de polarizar produções imagéticas ou de valorizar uma em detrimento de outra, mas entender que ambas elaboram e veiculam significados sobre a infância.

Os dizeres repetitivos sobre a *Turma da Mônica* parecem ocorrer porque as educadoras desejam oferecer às crianças – a maioria delas vivendo em situações precárias – uma imagem positiva sobre a infância. Há um consenso, segundo o qual as lições da Mônica portam e disseminam aspectos benéficos da infância; portanto, podem servir como modelo positivo. Assim, são criadas cadeias de significados — Mônica-brasileira-infância-inocência-brincadeira – os quais passam a ser aceitos sem posicionamento crítico, dentro e fora das escolas. Buckingham alerta que os textos produzidos para a infância, sejam os da televisão, literatura infantil, histórias em quadrinhos entre outros, estão configurados por um conjunto de significados, construídos em torno de uma idéia de infância:

Estes textos têm se caracterizado, tradicionalmente, por um complexo equilíbrio entre motivações “negativas e positivas”. Por um lado, os produtores [culturais] têm estado fortemente movidos pela necessidade de proteger as

crianças dos aspectos indesejáveis do mundo dos maiores. Assim, em certo sentido, os textos para crianças poderiam se caracterizar principalmente pelo que não são, e dizer, deste ponto de vista a ausência de representações que são consideradas como uma influência moral negativa, entre elas, o sexo e a violência. Por outro lado, também há um caráter pedagógico: estes textos se caracterizam frequentemente pela intenção de educar, em oferecer lições morais ou “imagens positivas”, e com eles modelar formas de conduta que se consideram desejáveis. Deste modo, os produtores culturais, os representantes políticos e aqueles que estabelecem as normas neste campo não se preocupam apenas em proteger as crianças dos perigos, mas também de “fazer-lhes o bem” (2002, p. 22-24. Tradução livre da autora).

Pode-se observar o que Buckingham aponta nas narrativas de Maurício sobre a infância: elas omitem outros modos de ser criança (talvez aqueles modos de viver que a maioria das crianças brasileiras conheça e viva), como também são permeadas pela idéia de que a infância seria constituída de aspectos e situações amenas, não conflitantes, opressivas, violentas ou maléficas. A discursividade de Maurício está ancorada na brincadeira, no lúdico, no faz-de-conta, significados construídos que nos remetem à idéia de uma infância inocente.

No que diz respeito a como as crianças se relacionavam com os personagens da *Turma da Mônica*, observei que as crianças dos Maternais de duas escolas não se detinham às imagens dos cenários; logo, a necessidade de colocar as imagens da Turma da Mônica seria das educadoras, no sentido de promover a ambientação de uma *boa infância*. Apesar de haver unanimidade entre elas sobre os bons ensinamentos de Mônica, encontrei uma professora de Maternal I que discordava das demais. No decorrer da entrevista, a professora relatou o quanto era difícil retirar aquelas imagens das paredes, e como ela se sentia em uma situação delicada por ter que compartilhar de um espaço não construído por ela e nem pelas crianças. Segundo a professora: “Desde que eu cheguei aqui eu jamais senti qualquer interesse das crianças em relação a essas imagens. Tampouco elas se localizam no espaço físico da sala de aula em função dessas imagens. Elas ainda trocam os trabalhos de lugar, então não é significativo... não percebi que essas imagens sejam significativas para elas.”

As observações dessa professora reiteram que a presença das imagens da Mônica e de outros cenários seria uma imposição dos adultos sobre o que as crianças devem ver e aprender. Além disso, mesmo as educadoras que não compartilham da idéia de ter um cenário construído pelos adultos, sem a participação das crianças, sentem-se impedidas de promover trocas. A naturalização de que as salas *devem ter essas imagens* está tão impregnada nas escolas, que as vozes discordantes acabam sendo silenciadas.

Considerações finais

Por vivermos em uma cultura que reverencia as imagens, as imagens acabam penetrando em nossas vidas, sem nos darmos conta de seus efeitos sobre nós. Hoje são produzidos infinitudes de artefatos – imagens, objetos, livros, filmes, peças de vestuário, entre outros artefatos visuais – que demarcam as infâncias, elaborando narrativas em torno de como e o que estas infâncias são para nós e para elas mesmas. Tais artefatos, por exemplo, nos dizem como a infância será bela se vestida com a grife da *Barbie*, ou como poderá ser feliz lendo as histórias da *Turma da Mônica*, ou como deverá exercer sua sensualidade com as botas das cantoras da banda *Calypso*, ou como será forte e ágil vestindo uma camiseta do Homem Aranha. Muitos destes artefatos visuais são capturados pelas instituições de educação infantil e passam a exercer funções pedagógicas significativas nas salas de aula.

De muitas maneiras as escolas infantis endossam as imagens da cultura popular, não se dando conta de como os significados vão sendo entendidos e re-significados pelas crianças. Meninas negras, por exemplo, recusam sua etnia, desprezando seus atributos físicos, talvez por serem diferentes das representações da Cinderela de *Disney*, loura e de olhos azuis, que reina insistentemente nos cenários da sala de aula. Entendo que não existem limites tão demarcados entre os modos com que as instituições escolares e as pedagogias culturais lidam com as imagens, embora reconheça que o universo escolar tenha suas maneiras específicas faze-lo. O conjunto destas imagens, sejam elas reproduções de Monet ou da *Turma da Mônica*, produzem saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos sobre as pessoas. Assim, não podemos perder de vista que há uma *pedagogia da visualidade* em curso e que se refaz nos contextos educacionais contemporâneos.

As imagens dos cenários, por atravessarem tempos e contextos, tornam-se repetitivas, e assim são aceitas e naturalizadas nos contextos educacionais. As crianças não se surpreendem com o que vêem, as educadoras colocam ano a ano suas decorações nas paredes, escolhem um personagem feminino para identificar as meninas, um masculino para os meninos, uma imagem para lembrar que as crianças devem escovar os dentes, dormir, não morder, comer, obedecer às combinações, temer. Nessa sucessão de imagens semelhantes, o espaço para o estranhamento, para interrogações e problematizações, é mínimo. O olhar conformado e que se constitui nesses locais impede o trânsito para outros modos de ver. Educadoras e crianças se acostumam com a regularidade de tais imagens. As semelhanças definem o costumeiro, o aceito, o esperado. Há poucos elementos que indicam reelaboração, marcas pessoais, surpresas, emoções. São escassas as singularidades que emergem em meio a estas imagens; quando elas surgem, são consideradas fora dos padrões. As escolas em geral, e em especial as

escolas infantis, poderiam realizar um trabalho na contracorrente das pedagogias da visualidade que circula nos mais variados meios, no sentido de pensar estratégias e viabilizar ações para que o olhar possa ser provocado, mobilizado, surpreendido, tornando-se crítico e sensível ao mundo, a outras imagens, aos outros.

Notas

1. Utilizo a expressão “alta cultura” não para hierarquizar determinada produção cultural em relação a outra, mas para referir-me às produções categorizadas e reconhecidas socialmente como *obras artísticas*.
2. Esta instalação participou da II Bienal do Mercosul, Porto Alegre – RS, 2000.
3. Mensalmente são publicadas pela Editora Globo seis revistas, sendo que cinco delas desenvolvem histórias centradas em torno dos personagens principais: Mônica, Cebolinha, Chico Bento, Magali e Cascão. A outra revista, denominada Brincando é composta de jogos de passa-tempo e desenhos para colorir. Além destas revistas mensais, bimestralmente são publicados os Almanques com as melhores histórias publicadas de cada personagem. A tiragem mensal do conjunto de revista é de 2 milhões de exemplares, aproximadamente.
4. No *site* oficial da Turma da Mônica: <http://www.monica.com.br/produtos>, há a listagem dos produtos licenciados nos seguintes segmentos: alimentos, artigos de festa, produtos para animais, brinquedos, casa e decoração, confecção, acessórios, cama, mesa e banho, livros, CDs, vídeos, material escolar e de papelaria, artigos de puericultura.
5. Há 10 venho trabalhando como supervisora de estágio de Educação Infantil na Faculdade de Educação em Porto Alegre, deste modo, conheci as mais variadas escolas infantis e independentemente dos contextos educativos, econômicos, sociais e culturais a maioria das escolas disponibiliza muitas imagens em seus espaços.
6. Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura popular é constituída pelos artefatos produzidos em grande escala industrial e de fácil aceitação pelos consumidores, por isso popular, comum e que todos têm acesso, como: filmes, músicas, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento. Portanto, a cultura popular, nesta abordagem, não se refere aos produtos culturais das comunidades étnicas, tradições folclóricas ou artesanatos regionais que caracterizam determinado grupo cultural. Segundo Michael Mense e Stanley Aronowitz (s/d: 37): “A cultura de massa e dos meios de comunicação implica, como é o caso da produção em série, uma grande quantidade de objetos mais ou menos uniformes disseminados por uma grande quantidade de usuários e receptores.” (tradução da autora)
7. Utilizarei a palavra realismo para as representações artísticas que buscam a maior semelhança com o mundo concreto. Entendo que mesmo havendo diferenças entre os movimentos artísticos, como o Barroco e o Neoclássico, ambos se assentam na idéia de representação visual como verossimilhança.
8. Expressão utilizada por Henry Giroux, 1995.
9. Durante três anos (1997-2000) desenvolvi a pesquisa *Transformações nos saberes*

sobre a arte e seu ensino junto às educadoras de Educação Infantil e as alunas de graduação em Educação que freqüentavam a disciplina Arte na Educação Infantil. O intuito foi de entender como os sujeitos da pesquisa formulavam suas concepções de ensino de arte. O estudo revelou que as formulações acerca do ensino de arte estavam relacionadas com aquilo que elas compreendiam com arte.

10. Em 1990 foi publicado, nos Estados Unidos, o livro *A history of Art Education* e em 1996 *Posmodern Art Education*. Ambos foram publicados em espanhol, versões utilizadas neste artigo.
11. Durante o ano de 2004 desenvolvi uma pesquisa sobre as imagens na Educação Infantil em 3 E.M.I. de Porto Alegre. As análises desta pesquisa estão na tese *Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância*.
12. Em 26/06/2003 foi firmada uma assessoria educacional entre o Instituto Mauricio de Sousa e o Ministério da Educação. Reportagem *Turma da Mônica é a nova aliada da educação infantil*, capturada no site: <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias> em julho de 2003.
13. Em relação aos estudos no campo acadêmico, existem inúmeros trabalhos, teses e dissertações, enfocando as pedagogias culturais desenvolvidas pelas várias produções da Disney, entretanto, são quase inexistentes, até 2004, trabalhos que enfoquem o universo da Turma da Mônica.

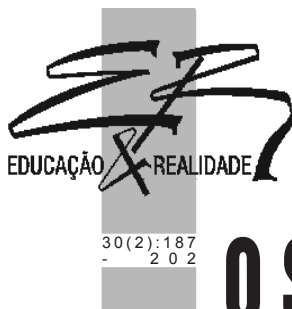
Referências Bibliográficas

- ARONOWITZ, Stanley e MENSER, Michael. *Tecnociencia y cibercultura: La interrelación entre cultura, tecnologia y ciencia*. Barcelona: Paidós, s/d..
- BRAUDILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 31-32
- BUCKINGHAM, David. *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- _____. *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2005
- EFLAND, Arthur. *Una historia de la educacion del arte*. Trad. Ramon Vila Vernis. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.
- EISNER, Eliot. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 1998.
- GIROUX, Henry. *A disneyzação da cultura infantil*. In *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Tomaz da Silva e Antonio Flávio Moreira (Org), Petrópolis, RJ Vozes, 1995.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- NARODOWSKI, Mariano. *Adeus à infância (e a escola que a educava)*. In: SILVA, Luis H. (org) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Trad. J. Guinsburg e M.Lucia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PÉCORA, Antonio Alcir. *O demônio mudo*. In: NOVAES, Adauto (Org) *O olhar*, São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- ROSE, Gillian. *Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials*. London: SAGE Publications, 2001.
- VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Susana Rangel Vieira da Cunha é pesquisadora e professora na área de Educação Infantil e Artes Visuais da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:
Rua Barão do Amazonas, 652/164
90670-000 – Porto Alegre – RS
susanarangel_poa@yahoo.com.br



O SENSÍVEL SOB O ADMIRAR FILOSÓFICO

Sandra Regina Simonis Richter

RESUMO – *O sensível sob o admirar filosófico.* Para problematizar concepções polarizadas na redução do sensível ou na exacerbação do racional que orientam ações educativas em artes plásticas, este ensaio propõe uma experiência de pensamento que faça emergir as contradições e ambigüidades da tensão filosófica, em torno das noções de imagem pictórica e imaginação poética a partir do antigo legado cultural de interdição ao olhar que se distrai com a variedade do mundo. Entre a sacralização ou a condenação filosófica que permanece e o que a dimensão ficcional da arte projeta à educação, podemos afirmar a imaginação poética como dinâmica de um pensamento proteiforme, que encontra sua força quando faz o corpo transfigurar a realidade para plasmar ações na convivência mundana.

Palavras-chave: Platão, imaginação poética, pintura.

ABSTRACT – *The sensitive under a philosophical gaze.* In order to problematize polarized conceptions in the reduction of the sensitive or the exacerbation of the rational, which are guiding principles of educative actions in visual arts, this essay proposes an experiment of thought that can bring up the contradictions and ambiguities of the philosophical tensions around the notions of pictorial image and poetic imagination, based on the old cultural heritage of interdicting the gaze that is distracted by the diversity of the world. Between the sacralization or philosophical condemnation that remain and what the fictional dimension of art projects on education, we can affirm poetic imagination as a dynamics of a proteiform thought, which finds its power when it makes the body transfigure reality to mould actions in mundane life.

Keywords: Plato, poetic imagination, painting.

*Vocês que olham tudo
com os olhos sempre abertos,
sua lucidez nunca
se banha em lágrimas?*
Michel Serres

Quando, na escola, a proposta é desenhar, pintar, modelar ou construir objetos, a tendência pedagógica é colocar a imagem em oposição à palavra, a frivolidade do agradável à seriedade do útil, a ficção à realidade. A constatação permite interrogar a redutora polarização que orienta processos de aprendizagem das diferentes linguagens plásticas. Não para detectar a exacerbação do sensível ou a insensibilidade do racional, mas para afirmar que ambos os modos de promover o encontro entre educação e arte negligenciam a especificidade da dimensão poética da arte: aquela capaz de realizar no corpo a cópula¹ entre o sensual e o mental, através dos fazeres transformadores no encontro com a plasticidade do mundo. O que os extremos esquecem é a admiração do corpo fascinado pelo poder poético de as linguagens nos aderir ao mundo e, dessa experiência de comunhão, extrair modos de agir para aprender a decifrá-lo e interpretá-lo.

Entre a soberania do racional ou a soberania do sensível, o que emerge é a cisão entre real e ficcional, que sustenta pressupostos educacionais sedimentados em uma tradição filosófica de desconfiança a toda experiência imagética e lúdica de produção de sentido capaz de metamorfosear aparências e “deformar o real”, ou seja, a tudo que excede a ordem e a clareza da palavra que explica e descreve o mundo. Desconfiança que tem como *locus* privilegiado a imaginação poética e a diversidade de modos de ser da imagem através das artes plásticas.

A imaginação e os perigos da plasticidade do pensamento sempre desconcertaram o lógico em sua rebeldia às limitações, em seu poder de confundir distinções e romper as fronteiras da regularidade do idêntico. Essa ameaça que encontra na educação o lugar privilegiado do controle aos perigos da imagem e suas ambigüidades: da *supervisão* a tudo que excede, fascina, encanta, enfeitiça o olhar atento. Controle que vai se exercer na violenta educação do olhar encantado, que se distrai com a variedade de mundos que há em cada detalhe capturado pelo imprevisto oculto nas coisas.

Para destacar o poder produtivo da invisibilidade das ações educativas não intencionais – aquelas que naturalizam a ausência de encanto como modo de aprender a “realidade” –, este ensaio persegue uma experiência de pensamento que permita destacar a dimensão formativa da arte, em sua tarefa inadiável de favorecer aprendizagens que recuperem para o pensamento a força operante do corpo em seu poder produtivo de linguagens, ou seja, em seu poder de agir e transfigurar a existência no ato mesmo de plasmar em gestos valorações do vivido que produzem efeitos na convivência.

O desafio é colocar em questão a longa – e distante – instalação de algumas

de nossas mais acalentadas premissas educacionais em arte, porque as mais cuidadosamente preservadas, aquelas que aderem a imagem ao real e o real à verdade da palavra que o contempla e nomeia. Premissas que nos vêm de uma visão de mundo que temos aceito, sem muito interrogar pois enraizada em nosso olhar, isto é, entre nós e o mundo.

Assim, para abarcar a relevância e atualidade de problematizar concepções de imagem e imaginação que orientam ações educativas em artes plásticas, opto por fazer emergir as contradições e ambigüidades mesmas do tema, a partir do contraste entre o legado cultural, que remonta aos gregos antigos, da interdição à imaginação poética, como produção de efeitos no real e sua recuperação para a linguagem operante, promovida pela interlocução entre Bachelard, Merleau-Ponty e Ricoeur. Talvez, o contraste entre o que permanece e a ruptura promovida pelas fenomenologias da imagem poética, do corpo e da ação, possa fazer emergir as contradições das opções educativas em relação às artes plásticas.

Apenas de outro lugar, onde a questão da imagem plástica e da imaginação poética apareça como problema, é possível constatar a ausência da discussão sobre modos de conceber seu tratamento pela educação. É saindo do âmbito da arte, da educação, onde, nas palavras de Chateau (1999, p. 217), “o uso corrente das palavras tira sua eficácia do esquecimento de suas metamorfoses”, é possível escutar o silêncio. A complexidade do tema reclama destacar a importância da interrogação filosófica, entendendo a filosofia como experiência que atualiza pensamentos ao problematizar aquilo que se encontra sedimentado historicamente.

A intriga filosófica entre imagem e palavra

Perseguir a tensão filosófica em torno da imagem e da imaginação é extrair como se constitui algo que não é natural – uma cultura, uma tradição educacional, cujo sentido pôde servir de matriz ao discurso insensível sobre o sensível. Discurso que reverbera de um modo ou de outro em projetos contemporâneos que aproximam educação e arte promovendo ainda distinções e hierarquias que engendram interdições ao poético – seja condenando seja sacralizando – que, por sua vez, engendram implicações educacionais que limitam e controlam o poder ficcional das linguagens artísticas desde a infância.

Apesar de a desconfiança sobre a plasticidade das aparências inscrever-se em uma cultura desaparecida, um sentimento de familiaridade nos liga aos nos falarem de evidências que recebemos, não sabemos mais de onde. Porque pensamos e agimos a partir de padrões culturais historicamente sedimentados, nossos hábitos de agir e pensar não são apenas algo que temos, mas algo que nos têm. No que diz respeito aos nossos hábitos de pensar a imagem, já disse Rancière (2004), somos possuídos por Platão: ele está incrustado em nós. Mesmo se hoje

não entendemos mais o simulacro como oposto à realidade da Idéia, a imagem incita sempre uma prova de realidade. O fantasma platônico da imagem como ilusão, disfarce, sombra, cópia da cópia, cosmética do real, obsessiva, assombra e habita nosso modo de interrogar a relação entre real e ficcional.

O interesse gnoseológico, pedagógico e ético pelo pensamento poético, em seus poderes de interceptar e produzir acontecimentos no mundo, é um elo que nos liga aos gregos antigos, elo capaz ainda de deflagrar uma insistente desconsideração a tudo que diga respeito à *estesia*, ao lúdico, ao corpo e suas metamorfoses, enfim, à mundanidade que nos adere à coexistência com outros. Interesse deflagrado pelo papel que desempenha na cultura ocidental o esforço de educar a visão atenta. É nessa educação do olhar e a partir dela, para Bornheim (1988, p. 89), “que se institui toda a filosofia e as ciências do Ocidente, e até mesmo o saber prático”. Educação dramática, na maioria das vezes violenta, pelos vínculos estabelecidos com o conhecimento orientado pela metafísica que exige desviar o olhar mundano e “olhar para o alto”, como aprendizagem de uma visão capaz de distinguir a luz das sombras, para melhor contemplar idéias eternas e imutáveis.

A constituição histórica do verbo ver com o ato de conhecer é inseparável da antiga problematização da imagem e da palavra, para ordenar, persuadir e governar a realidade, assim como o paradoxal prestígio – tão sagrado como erótico – de seus poderes. Problematização que, por cindir o sensível do inteligível, vai engendrar no pensamento ocidental uma profusão de significados em torno dos termos ficção e realidade, aparência e essência, tão urgentes e insolúveis hoje como o eram há mais de dois mil anos. Problemas que persistiram na modernidade e que são os mesmos que ainda nos interessam por colocarem em evidência valores que orientam a existência comunitária. Obviamente os tempos e os espaços mudaram; permanece, porém, a discussão em torno da mesma preocupação de fundo: a opção educacional diante da complexa relação entre o sensível e o inteligível nos processos de formação e inserção no mundo. E tais processos, nos lembra Larrosa (1996, p.16), não dizem respeito ao que seja conhecimento mas *como nós* o definimos.

O legado da subordinação da imagem à aparência e às imperfeições da realidade, vinculando-a definitivamente aos termos de irrealidade, reflexo, ilusão, ficção, delírio, fantasia, alucinação, disfarce, remete a imaginação ao âmbito informe do psicológico e lhe retira todo valor produtivo de incremento e transformação da realidade. A desqualificação da poesia e da pintura, através da desqualificação dos poderes cognoscitivos do ato de produzir imagens, ainda encontra solo fértil para sustentar interrogações nas concepções de artes plásticas, ao demarcarem certo conceito de imaginação proficuamente reproduzido e muito pouco problematizado nas ações educativas.

Voltar-se para o estado arcaico do problema da imagem e da imaginação é destacar justamente a continuidade descosida das interrogações em torno da intriga filosófica entre o sensível e o inteligível, para reter o perigo – a fascina-

ção – que permitiu e efetivou no pensamento ocidental a exclusão do campo do conhecimento, e consequentemente do campo pedagógico, o domínio do diverso e da aparência, do corpo e das paixões, privilegiando uma realidade insípida e incolor através da correção do olhar que se *distrai* estranhando o mundo. Trata-se de interrogar como o discurso metafísico foi ensinando à arte – e à pedagogia – a ausência do encanto pelas novidades do mundo, como signo indubitável da educação do olhar atento._

Da intriga filosófica entre imagem e palavra emerge a centralidade do papel assumido pela arte, nas distinções entre aparência e realidade, ficção e verdade. A dificuldade imediata a enfrentar, adverte Dobránszky (1992, p. 25), está nas relações entre arte e realidade – *semelhança* – e entre arte e criação – *diferença* – relações não passíveis de uma solução tranquilizadora. Porém, podemos pensar as implicações da subordinação das realizações artísticas à aparência (*semelhança*) e à idéia (palavra que a revela), que reverberam nas concepções escolares sobre aprendizagem em artes plásticas, a partir da tensão provocada pela interdição cultural à pintura e à poesia, como modos de decifrar e compreender a existência.

Das sombras do olhar

A visualidade assume dimensão privilegiada para o entendimento desde os primórdios da cultura ocidental quando o ideal do conhecimento passa a ser a adequação do intelecto às coisas e a visão o melhor modo para realizar tal operação. O olhar, ao ser arrancado de seu estatuto “natural”, passa a ser orientado por uma educação que exige a elevação dos olhos como modo de aprender a distanciar-se do imediato mundano. O mundo sensível ou das sombras, tempo das passagens tonalizadoras e lugar do múltiplo e do engano, é o mundo onde impera a visão da mutabilidade e das metamorfoses que obscurecem o conhecimento pois não permite a clara distinção entre aparência e realidade. Essa orientação do olhar vai marcar as linhas de força que tencionam todo o percurso dos termos imagem e imaginação. É por essa lógica purificadora ou iluminadora do olhar dirigido para “o alto” que a imaginação se torna vestígio ou sombra da clara percepção das coisas do mundo.

A sombra é incerta e ambígua. Gestação do visível em seu poder de ser a primeira aparição do mundo ou seu último vestígio. Tudo começa com a sombra ou tudo termina com ela, primeira ou última marca de um mundo que, nela, nasce ou morre ao olhar. Outras marcas seguirão, se distinguirão, se mesclarão, se multiplicarão, desaparecerão: as cores. Para Goethe (1993), a cor é meio luz, meio sombra. Se o visível nasce no intervalo e no encontro da luz e da sombra, no olhar a cor é sempre mistura: olho e matéria do mundo. Não podemos ver a pura luz e a pura transparência, assim como a pura escuridão. O visível só se faz aparecer no contraste do claro e do escuro. A sombra não está em lugar algum e

enquanto vestígio de algo emerge como a não-aparência do que é. Não adquire nem transmite nenhum saber, porém permite a impressão do saber. Impressiona e imprime: como a pintura faz apenas o efeito de algo mas não é. O colorido ou a pintura não faz conhecer as coisas, mas as *expõe* ao mostrar as condições de sua visibilidade. Sua opacidade confunde o aparecer das idéias e inquieto o olhar.

Existe um mundo sempre já marcado, enquanto portador de marcas, isto é, portador de cores. Por isso, traçar uma linha em torno de uma sombra *transforma a sombra*: ela torna-se uma mancha colorida na parede e passa a ter vida própria. Transformada em mancha, a sombra deixa definitivamente de ser sombra e torna-se outra coisa ao transformar-se em aparência capaz de adquirir mobilidade: a redução definitiva a um corpo tornado imagem pela projeção. Essa mobilidade procede de um fenômeno próprio da cor, e que a especifica: as diferentes cores emergem da *mistura*. Não por acaso é mantida distante do conhecimento.

Platão designa, por diversas vezes, como *skiagraphia* a arte do *trompe-l'oeil*, ou seja, da aparência enganadora do colorido capaz de dar a ilusão de profundidade pelo contraste entre sombra e luz. A sombra (*skia*) não designa, aqui, a sombra que acompanha exteriormente as coisas, mas a passagem gradual sobre elas da luz à sombra ou das trevas à luminosidade: o modelado que nada mais é que a passagem explícita do movimento de uma aparência à outra (*A República*, 518a). Movimento que mostra a pluralidade dos modos de ver e conceber as coisas: a sutil tonalização que faz da diversidade dos modos de aparecer o engendramento da multiplicidade nos modos de ver. Tal pluralidade exige a educação de um olhar que saiba distinguir, “de raciocínio em raciocínio” (*A República*, 516b), a sombra da realidade. Que saiba, enfim, corrigir a inquietante plasticidade – a instabilidade mesma – provocada pelo movimento das sombras.

Esse olhar, enquanto operação intelectual capaz de separar a sombra produzida pela tonalização da luz sobre as coisas, suas aparições, põe o mundo como representação ou conceito: aquele que contempla o que vê, ao mesmo tempo contempla e analisa. Segundo Bornheim (1988, p. 89), o verbo *theoréin* deriva de um nome: *theoros*, ser espectador e, assim, a teoria nada mais é que “um ver concentrado e repetido, um ver que sabe ver, que inventa meios para ver cada vez melhor”. Nessa educação do olhar atento, a partir dela, de Homero a Platão, é constituída uma decisiva história do ato de ver vinculado ao ato de conhecer.

Para uma interpretação filosófica sustentada na metáfora do saber como visão, a diversidade no acontecer da imagem é incômoda e suspeita por vincular-se à impureza das misturas entre forma e matéria, onde a sutileza do contorno conspira com a exuberância da cor para produzir o enigma de um acontecer imagético que se esgota inteiramente na aparência: ou seja, na aparição de uma imagem.

Para Lichtenstein (1994), é difícil compreender a importância filosófica do embate entre imagem e palavra sem considerar o delicado papel que *a cor* sem-

pre foi obrigada a assumir, no conflito permanente que a razão teórica mantém com o universo do sensível. Universo sempre sujeito a alterações e degradações pela instabilidade das metamorfoses das aparências, perigosamente persuasivo pela satisfação que advém da visão de uma imagem cuja beleza é devido a seus artificios. Artificio produzido pela mobilidade das cores – a mistura – que organiza o tecido/texto do mundo.

Para Escoubas (1986), o aspecto-cor é o movimento em pintura. A autora destaca aquilo que Merleau-Ponty (2004, p. 40) denominou de “um movimento sem deslocamento, por vibração ou irradiação” para interrogar o que é esse “movimento sem deslocamento” – se ele é vibração, irradiação, intensidade, pulsação, modulação – senão *ritmo*? Para a autora, esse movimento é da natureza ou da modulação do tempo: a pintura pinta a intensidade do tempo. O que a pintura dá a ver, a imaginar, é a multiplicidade e descontinuidade do tempo. Em Escoubas (1986, p.166), a relação implicada no tempo de um movimento sem deslocamento é a do *percurso* do olhar. A pintura toma o olhar, impressiona, captura e cativa a visão. Aqui, para Blanchot (2003, p. 29), a visão não é a possibilidade de ver, mas a impossibilidade de não ver: a *fascinação* é a paixão da imagem.

Diante do fascínio posto pelo enigma da impossibilidade de dissociar visível e invisível, logo no início, a radical alteridade da pintura será raptada para o campo da filosofia, tornando-a refém de conceitos que não lhe dizia necessariamente respeito. Em si mesmo, nas palavras de Lichtenstein (1994, p. 221), o colorido é apenas efeito de um artifício: “de longe, a imagem, efeito de realidade; de perto, a pintura, o efetivamente real”. Se de longe o colorido transforma-se em imagem pictórica capaz de enganar o olhar, de perto coloca efetivamente o único real que tem a nos oferecer: sua presença matérica.

A pintura joga com o *pseudós*, usa de artificios para com a temporalidade, brinca com o olhar do espectador, não respeita as oposições constitutivas do discurso filosófico. Porque as produções pictóricas não são espelhos idealizados, representação de uma ausência, mas “a exibição real de uma presença simulada” (idem, p.180), a pintura torna-se perpétuo desafio à pretensão de submetê-la ao domínio da adequação entre palavra e mundo. A cor sendo o sensível da pintura, esse componente irreduzível do acontecimento pictórico escapa à hegemonia do discurso racional, pela expressividade de um visível silencioso que constitui a imagem e, enquanto tal, a torna irreduzível à palavra que pretende explicá-la ou descrevê-la.

O exasperante no silêncio da pintura, essa mudez persuasiva, capaz de *atingir* a alma ao mostrar uma aparência colorida suscetível de tocar os sentidos e de emocionar o coração, é ser capaz de dar vida ao que não tem através das seduções brilhantes do visível. Essa imagem, cuja aparência é ilusória e cuja única ilusão é real, escapando a todos os procedimentos de uma lógica regida pelo princípio metafísico da identidade só pode mesmo ser um ornamento sedutor, uma “*kosmètikè* malfazeja e enganadora que produz a ilusão pelo disfarce de

suas cores” (idem, p.48). Considerada em si mesma, a cor é mesmo ornamento que não se assemelha a nada. Platão terá que usar de toda sua imaginação para enfrentar a imensa dificuldade de aplicar-lhe os critérios lógicos da semelhança e da verdade.

Lebrun (1988, p. 25) adverte para não cairmos na obviedade de supor que a “visão” metafórica dos gregos antigos nos coloca diante de objetos semelhantes àqueles que projetam imagens sobre nossa retina, ao nos lembrar que a teoria das imagens retínicas data apenas de Kepler. Platão não apresenta as Formas como objetos que se apresentariam a nós em um segundo campo visual, sugerindo que Formas e coisas sensíveis sejam espécies do gênero “objeto”. Esta leitura repousa sobre uma leitura cartesiana de Platão. Em Platão, nas palavras de Lebrun (1988, p. 25), “o que as Formas têm em comum com as coisas percebidas pelo olho é *somente* o fato de que elas também devem ser *iluminadas* para aparecer”. Portanto, o paradigma não é a visão pontual mas a *luz* que permite sabermos que anteriormente vivíamos nas sombras.

O que Lebrun nos lembra é que a metáfora visual no platonismo ou na razão clássica não implica o mesmo modo de pensar, já que o saber platônico não possui objetos, é antes em Descartes que encontramos a oposição entre aquele que sabe e aquele que não tem senão conhecimentos incertos ou somente prováveis em relação a um objeto. Em Platão, se aquele que sabe “é o contrário do distraído, do irrefletido, não é porque detém um saber que o outro não possui, mas porque tem uma vista mais ampla das relações entre as noções e baseia seus argumentos em princípios mais longínquos” (Lebrun, 1988, p. 25-26). Não basta, então, apenas “abrir os olhos” e observar bem para evitar os conhecimentos sensíveis obtidos pela visão ou pela audição como na linguagem cartesiana, mas sobretudo a aprender a eliminar toda confusão, ou mistura, entre aparência e realidade.

Os problemas todos advêm sempre da mistura. O horror à mistura reflete a obsessão de separar. O conhecimento passa a depender do esforço desempenhado na educação do olhar atento, isto é, desse olhar interior que depende da educação de uma percepção purificada – descarnada – para pôr-se à disposição das operações intelectuais. O olho é desprendido do corpo e do mundo para abrir-se à iluminação ofuscante do verdadeiro, sempre obediente ao pensamento. O perigo está no olhar distraído que deve ser educado para saber o que tem de permanecer separado.

Em Platão, o vínculo entre a educação e a política é indissolúvel. Portanto, sua luta contra os poetas e pintores é político-pedagógica, pois seu objetivo primeiro é afastar toda pedagogia (e, portanto, toda política) que não esteja comprometida com o conhecimento simultâneo do verdadeiro e do justo. Por considerar ato irresponsável que ofendia seus critérios de veracidade intelectual, Platão vai relacionar a sofística, a poesia e a pintura, ao campo do falso, da simulação como perversão da verdade, identificando a persuasão a um conjunto de técnicas de convencimento totalmente descomprometido da responsabilidade

cívica e da transmissão de uma *práxis*, essencial para a educação. O discurso insensível sobre o sensível vinculado à valores estéticos e valores morais consolida na cultura ocidental, conforme Lichtenstein (1994, p. 50), uma tradição iconoclasta que faz dessa vinculação a referência constante para um puritanismo moral e estético contra as seduções do visível: “só o que é insípido, inodoro e incolor pode ser chamado de verdadeiro, belo e bom”.

Por isso, Bornheim pode afirmar que a educação metafísica substitui um tipo de práxis por outro supostamente mais verdadeiro, ao exigir a violenta inversão de uma práxis simplesmente mundana e utilitária, para uma práxis contemplativa como única via para alcançar a sabedoria. Para Bornheim (1988, p. 90), essa “violenta reeducação” para além do “físico”, sustenta-se na vinculação da verdade à justeza do olhar a partir do “conceito de *orthotes*, do ver corretamente, na orientação correta”. Essa concepção ortogênica exige, por sua vez, o violento controle ao “*desassossego*”, à *inquietação* que advém do movimento dos corpos no mundo, até a completa abstenção do movimento físico.

O constrangimento entre contemplar e agir instala-se: de um lado a quietude do repouso que conduz à concentração – o olhar atento – e de outro a *in*-quietude do corpo que dispersa o olhar. De um lado, o pensamento racional e universal em sua clareza e poder de distinção das sombras, essência da natureza humana; de outro o resíduo singular e subjetivo das ambigüidades expressivas do claro escuro do movimento das sombras, jogo inconseqüente que faz da poesia e da pintura adorno do pensamento. O olhar “divertido”, porque “superficial”, padece dos encantamentos mundanos exigindo constante correção para *ater-se* ao “real” e *desviar-se* do “imaginativo”: um olhar educado para ver melhor porque *sabe ver* a distinção entre *atenção* e *distração*. O olhar atento à realidade passa a ser o esforço dessa educação.

O pensamento claro e distinto gostaria de uma atenção fixa sobre um único objeto. Porém, nos adverte Minkowski (1999), ela não o faz jamais pois significaria sua morte, sua paralisação. Sem movimento e transformação não podemos pensar. Basta imobilizar algo para o fazer desaparecer: uma cor que se fixa intensamente torna-se invisível, um tom que se escuta sem distração se perde gradualmente, assim como olhar atentamente algo reduz-se à nulidade de uma sensação pura. Quando uma idéia torna-se fixa ou obsessivamente retomada, o espírito está doente. Para Minkowski (1999, p. 95), o pensamento avança e torna-se produtivo quando se banha nas fontes vivas que o circundam: “ele deve, para subsistir e viver, comportar, de modo contínuo, de muito delicados movimentos oscilatórios de distração”. O autor fala em movimentos “muito delicados”, para destacar que se trata de movimentos aderidos à natureza da atenção mesma, portanto, fora do registro empírico: “a atenção, para permanecer viva, deve comportar necessariamente uma atividade análoga a ela, mas não-atenta” (idem). Nesse sentido, é atenção em movimento oscilatório de distração, atenta em seu percurso indefinido em todos os sentidos, desperta a todos os diversos aspectos

e relações que possa integrar ao fluxo do viver. Um “deter-se em” que não seria aquele diante de um obstáculo intransponível, mas justamente aquele “deter-se em algo” que, sobreposto à percepção ou ao pensamento, permite realizar uma valoração particular e completamente diferente, colocando em movimento e integrando outros aspectos do mundo: suas inesperadas novidades. É como se um certo coeficiente de desatenção à vida, no próprio âmagô da percepção atenta, fosse vital para a dinâmica da vida mesma.

Essa atenção distraída é adesão ou abertura ao mundo, quando capaz de deter a visão até à imensidão da vida que há fora dela. Podemos, aqui, compartilhar com Ehrenzweig (1977) a constatação de que a arte promove uma escuta do mundo radicalmente “polifônica”, em seu poder de engendrar direções ilimitadas, simultaneamente superpostas, e não apenas em uma única linha de pensamento. O pensamento imagético exige uma “atenção difusa e espalhada”, contradizendo hábitos lógicos de pensar, para ampliar a “visão” em sua abertura ao imprevisível e ao estranhamento, despertando a atenção para o oculto que há nas coisas e em nós.

Aqui, podemos acolher Bachelard (1970, p. 8-10) em sua proposta de inverter a pureza-clareza do bem ver pela mistura-obscureza do bem sonhar transferindo os valores estéticos do claro-escuro dos pintores para o domínio dos valores estéticos daquele que alternadamente pensa e sonha. A questão em Bachelard (1970, p. 10) é como descrever, não podendo pintar, esse claro-escuro do pensamento. Para o filósofo, eis o privilégio dos pintores diante de um problema que o atormentou durante os vinte anos que interrogou e escreveu sobre imaginação poética: o claro-escuro do pensar é o devaneio. A criação operada nesse devaneio e por ele, e que dá a falar, ou a escrever, ou a desenhar, pintar, dançar, não é alguma percepção ou alguma expressão anterior devolvida através de palavras: é a palavra mesma que o devaneio ajuda a nascer, na qual ele se faz matriz. O devaneio salienta uma realidade linguageira onde o devaneio não explica ou não dá conta de nenhum dado prévio, pelo contrário acrescenta realidade já que, pela palavra, pela pintura, pela dança, algo vai ao real e o atualiza. No devaneio, a matéria não é objeto de uma percepção objetiva, mas é “acolhida” e apreendida através da *memória corporal*. O lugar do devaneio bachelardiano não é somente o corpo, mas o corpo como linguagem.

A experiência poética advinda de um devaneio promove a abertura à polifonia da vida e mantém o pensamento desperto: “vê-se claro em si-mesmo e no entanto sonha-se” (idem). O pensamento resiste à imobilidade que o paralisaria diante da sincronia da vida que palpita em torno. O momento disjuntivo da atenção salvaguarda essa vitalidade. Talvez, aqui, a força da poesia. Concentrados fazemos “coisas”; distraídos, vemos no que fazemos um acréscimo que excede nossos limites, subvertendo o caráter das coisas ao amplificá-las em nós. Para Octávio Paz (1982, p. 46), distrair-se é ser atraído “pelo reverso deste mundo”. Quando se entrevê a existência de mais algum real, a distração a um mundo é concentração em outro. É o *ver como* da aparição.

Das sombras do olhar emerge um pensamento imagético capaz de ver mais na supressão do obscuro que na nitidez luminosa das formas porque, antes de verificar ou explicar, valora o que vê. Ou, talvez, escuta o silêncio tingido pelo que vê. Para Bachelard (1998, p. 90), “sempre haverá mais coisas num cofre fechado do que num cofre aberto. A verificação faz as imagens morrerem. *Imaginar* será sempre maior que *viver*”. O devaneio tonaliza o sonhador com as sombras de um mundo plástico, maleável, engendrando uma plenitude de densidade ligeira que multiplica ritmos de visões. Das sombras, do vago e do difuso, emerge a precisão da pintura como enigma quase intransponível para a filosofia.

O corpo proteiforme

O que a pintura lança como interrogação à educação é a ânsia pela purificação do olhar a partir de sua busca pela “imaterialidade” de uma mente – ou um espírito – a formar, esquecendo a imprevisível mobilidade dos corpos. Essa busca, esse esquecimento, profundamente comprometidos com uma concepção educativa de arte enraizada na hegemonia da palavra e da nomeação, submete processos de transfiguração, de transformação e instauração de sentidos a processos de descrição, explicação e informação: importa é contemplar em palavras para, no fundo do fundo, encontrar uma *verdade perceptiva*. Um real tão real que acaba tornando-se cego para o trânsito de experiências poéticas que significam as ambigüidades e contradições do conviver. Uma realidade purificada das misturas e imbricações com o drama do viver, descolada do magma existencial que emerge do encontro dos corpos e plasma a coerência no conviver.

A lógica escolar, ao sobrepor dois modos peculiares de promover aprendizagens através da linguagem plástica, engendra o paradoxo do elogio à imaginação espontânea na simultaneidade que impõe “atividades” modeladoras em sua preocupação de purificar a realidade. Constatação nada surpreendente², pois tanto na liberdade expressiva quanto na imposição do modelo, o almejado como aprendizagem é a identidade imagem-mundo: basta “ver” e “nomear” o percebido para aprender a realizar imagens das coisas através do desenho, da pintura, da modelagem e da construção. Uma realidade sem mistérios em seu comprometimento com um obsedante realismo que exige a educação do olhar analítico, para aprender a decompor as coisas em fragmentos *anestesiando* a escuta sensível do corpo vidente até tornar a visão *absurda* à polifonia da vida.

Aqui, vigora a crença pedagógica do primeiro aprender a ouvir e olhar um “tema” ou um “objeto” para depois “ter idéias” espontâneas que possam ser transpostas ao desenho, pintura, modelagem ou construção. Constatação que permite abarcar, com Cattani (2004, p. 87), não apenas porque tantas análises fogem às questões plásticas para concentrarem-se na temática, como a insistência em teorias que não guardam nenhum ponto de ancoragem na ação que faz

para privilegiar o resultado da ação. Tanto a confiança no poder criador de uma imaginação confinada à subordinação da palavra quanto a condenação de extrair de si mesma seu auto-desenvolvimento, conduz ao que Bachelard (1999, p.161) já afirmou: “não se sonha com idéias ensinadas” e muito menos sem o esforço de decifrar a experiência de encantamento.

A questão que emerge da redutora polarização entre sensível e inteligível, nos processos escolares de aprendizagem das diferentes linguagens, é o silêncio em torno dos esforços do corpo transfigurador, capaz de operar no mundo para *desarranjar* e *rearranjar* o real como modo de torná-lo inteligível. Experiência de pensamento que encontra toda sua força ou energia transfigurativa, quando o corpo está em movimento: *agindo*. Como diz Serres (2004, p. 141), “a inteligência permanece inútil e embotada sem o corpo alado”. Sendo do agir a imprevisibilidade do infinitamente provável (Arendt, 2004), o estar *agindo* sempre será o ser em sua ambigüidade: o pensamento abre-se totalmente para a riqueza de que somos constituídos. Ou seja, abre-se ao gesto poético em seu poder de romper bloqueios, fender conceitos, forjar pensamentos e reinstalar questões. A linguagem rompe com o real para ficcioná-lo no ato de inventar outros sentidos para os sentidos dados. Ricoeur (1986, p. 27), designa esta operação transfigurante da ficção, em seu poder de refazer a realidade, de imaginação produtora.

Trata-se de negar uma concepção de realidade dada e fixa a ser consumida para afirmá-la como dimensão temporal do viver a ser *coproduzida* através de nossos muitos modos de *ficcionar*, ou seja, através do encontro transformativo entre corpo, palavras e imagens no mundo. Cabe destacar, com Larossa (1996, p.17), que a imaginação vincula-se à capacidade produtiva da linguagem, “recuérdese que *fictio* viene de *facere*, lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el language, produce realidad, la incrementa y la transforma”. A educação é um dos lugares privilegiados para o acontecimento da tensão desse encontro transformativo. Supõe escolhas e decisões, exige acolher as contradições e as ambigüidades do conviver.

Ficção etimologicamente tem origem no termo latino *finco*, que significa figurar, formatar, modelar o barro com as mãos. Ficção é *fin gere*, e *fin gere* é fazer. Fingir não é propor engodos ou mentir, mas elaborar estruturas inteligíveis. O poético não tem contas a prestar daquilo que diz ou mostra porque, em seu princípio, não são imagens ou enunciados, mas ficções, isto é, coordenações entre atos que fazem efeito no real ao definirem regimes de intensidade sensível, em sua capacidade de abrir e desenvolver outras dimensões de realidade. Nesse sentido, o mundo pode ser abordado e nomeado de outro modo, pode ser renomeado, recontado, redesenhado, recantado, repintado, re-arranjado.

Para Bachelard (1998), a imaginação poética nos faz “criar aquilo que vemos”: a imagem vai ao real e não parte dele. A imaginação engendra aquilo que podemos ver porque nos faz crer no que vê, inventa uma visão, uma previsão. É o que Ricoeur (1986, p. 284) destaca quando diz que “o poeta é esse artesão da

linguagem que engendra e configura imagens pelo único meio da linguagem”, para afirmar que a imaginação não desenvolve imagens aleatórias, mas convoca o pensamento a decifrá-las em outra linguagem.

Há uma significação “linguageira” da linguagem que não se prende ao “pensar” mas ao “posso” que diz respeito ao ser próprio do gesto humano inaugurar sentidos realizando uma experiência e sendo essa própria experiência, isto é, *agindo* ou – aqui – *pintando*. Nas palavras de Merleau-Ponty (1991, p. 79), “as palavras, os traços, as cores que me exprimem saem de mim como os meus gestos, são-me arrancados pelo que quero dizer como os meus gestos pelo que quero fazer”. Meu corpo pode significar para além de sua existência, ou seja, pode começar, anunciar ou recomençar algo que dá outro curso às coisas.

Em Ricoeur (1986, p. 249-250), é pela imaginação que ensaio meu poder de fazer, que tomo a medida do “eu posso”. Poder agir para pensar e sentir como você é poder imaginar isto que eu pensaria e sentiria se estivesse em seu lugar. Este o poder da imaginação produtora: expandir nossa capacidade de sermos afetados pelos outros na medida que somos capazes de ser assim afetados. É através dessa “imaginação antecipadora do agir que ‘ensaio’ diversos cursos eventuais da ação e que ‘jogo’, no sentido preciso da palavra, com os possíveis práticos” (idem). Trata-se de destacar a complexidade do momento lúcido e lúdico de conflugar visões no ato mesmo de aprender a instaurar e transfigurar gestos, ritmos, cores e traços com outros, enquanto ato *poético* de tecer visibilidades na urdidura do real e do ficcional.

Afirmar a importância de favorecer o movimento de tornar-se operador fabuloso de linguagens é destacar que a experiência poética diz respeito ao estar em ato no mundo e não imaginar idéias sobre o mundo. Supõe negar a naturalização da imaginação como vestígio da visão ou resto perceptivo e apontar sua função projetiva do agir em linguagens. Projeção que recupera para o pensamento o poder produtivo das linguagens, que faz o corpo aprender a lançar-se e expor-se em imagens e palavras, contrariando a tendência pedagógica de ensinar a ver e ouvir através da contemplação e da busca de “imagens” no depósito mental do já visto ou sentido.

O corpo teima em participar da totalidade de suas formas expressivas, de misturar-se às coisas do mundo, de encarnar imagens e palavras, pois pode aprender a fabricar coisas com as mãos, ou seja, dispõe de uma força transformativa de realização capaz de promover a comunhão dos sentidos no coletivo: no agir pode imitar, fingir, inventar, ficcionalizar. Pode poetizar o real ao engendrar devaneios no pensamento para inscrever sentidos que significam o particular e o coletivo, que produzem diferença na história pessoal e comunitária, permitindo pensá-la. É nessa referência ficcional de produção de sentidos que a experiência humana, em sua dimensão temporal profunda, não cessa de ser refigurada. Desde a infância, o poético emerge como ato de aprender a interrogar, traduzir e valorar o vivido para ficcioná-lo, como modo gradativo (multitemporal) de

o corpo complexificar experiências de participar do mundo, de *estar* presente em linguagens.

Aqui, a imaginação não é, no sentido geral da psicologia, o poder de formar imagens mentais, mas o de forjar realidade e, por sincronia ou simpatia, produzir uma experiência fictícia que a incrementa e a transforma. Para Ricoeur (1986, p. 246), o paradoxo da ficção é *densificar* a realidade pela anulação da percepção em sua capacidade de abrir e promover outras dimensões de realidade no ato de *redescrevê-la*. Redescritção que engendra narrativas capazes de promoverem um efeito de ampliação imagética – para Dagognet (1973, p. 48) um *aumento icônico* – capaz de não apenas traduzir o mundo em sua profundidade, mas o aproximar em suas distâncias e multiplicidades de horizontes, amplificando seus fragmentos – pelos modos de abreviação e condensação próprios ao ficcional.

As fenomenologias da imagem em Bachelard, do corpo em Merleau-Ponty e da ação em Ricoeur permitem, afirmar a imaginação como ato alimentado pelo corpo operante no instante da ação no mundo. Nesta perspectiva, a imaginação não se encerra na “mente”, mas se espalha pelos gestos e se realiza enquanto atualização de virtualidades do corpo interrogado pelas coisas que exigem nossas forças, tornando a noção de provocação indispensável para compreender o movimento intensivo do ato de aprender a estar em linguagens.

Talvez, para enfrentar o “imaginário escolar” em torno das realizações em artes plásticas, o qual sustenta o paradoxo pedagógico da submissão do corpo que imagina e realiza algo *no* mundo à hierarquização da palavra que descreve e explica a imagem *do* mundo, possamos interrogar o que há de irredutível na experiência poética e o que a torna insubstituível nos processos de aprendizagem da potência plástica das diferentes linguagens artísticas.

Notas

1. Utilizo o termo cópula para afirmar a inseparabilidade entre o sentido relacional e o sentido existencial contidos no ato de instaurar, transformar e transfigurar sentidos através do corpo operante e atual, convocado pelas consistências e resistências mundanas. Estou me referindo ao poder de plasmar sentidos em imagens e palavras, extraídas de uma energia *agindo* temporalmente (ritmicamente) sobre a palavra e a matéria desejando tornar-se linguagem.
2. Ver Duborgel (s/d, p. 256-258).

Referências Bibliográficas

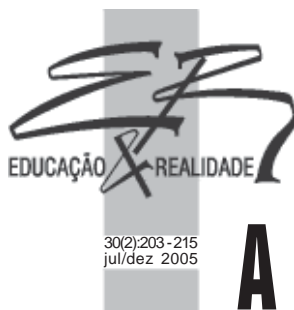
- ARENDDT, Hanna. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.
- BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace*. Paris: PUF, 1998.

- _____. *La poétique de la rêverie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- _____. *La flamme d'une chandelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
- BORNHEIM, Gerd. As metamorfoses do olhar. In: NOVAES, Aduato (Org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 89- 93.
- BLANCHOT, Maurice. [1955] *L'espace littéraire*. Paris: Éditions Gallimard, 2003.
- CATTANI, Icleia. *Icleia Cattani*. Organizador: Aguinaldo Farias. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.
- CHATEAU, Dominique. *Arts Plastiques: archéologie d'une notion*. Nîmes: Éditions Jacqueline Chambon, 1999.
- COSTA LIMA, Luiz. *Mimesis e modernidade: formas das sombras*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- DAGOGNET, François. *Écriture et iconographie*. Paris: Librairie Philosophique J.Vrin, 1973.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DOBRÁNSZKY, Enid Abreu. *No tear de palas: imaginação e gênio no séc. XVIII – uma introdução*. Campinas, SP: Papyrus; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.
- ESCOUBAS, Eliane. *Imago mundi: topologie de l'art*. Paris: Éditions Galilée, 1986.
- FINK, Eugen. *Le jeu comme symbole du monde*. Paris: Minuit, 1966.
- GOETHE, J.W.von. *Doutrina das cores*. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- LAROSSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LEBRUN, Gérard. Sombra e luz em Platão. In: NOVAES, Aduato (Org). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 21-30.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline. *A cor eloqüente*. São Paulo: Siciliano, 1994.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- _____. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.
- _____. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MINKOWSKI, Eugène. *Vers une cosmologie*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1999.
- PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PLATÃO. *A República*. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém: UFPA, 2000.
- _____. *Diálogos*. Vols I-VI. Madrid: Gredos, 1983-1999.
- RANCIÈRE, Jacques. La querelle des images. *Le Magazine Littéraire*, n° 435, octobre 2004, p. 25-26.
- RICOEUR, Paul. L'imagination dans le discours et dans l'action. In: *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil, 1986, p. 237-262.
- SERRES, Michel. *Os cinco sentidos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

Sandra Regina Simonis Richter é professora da Universidade de Santa Cruz do Sul, membro do Grupo de Estudos Poéticos da UNISC e do GEARTE-UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Thomaz Flores, 1164
96810-090 – Santa Cruz do Sul – RS
srichter@unisc.br



A OFICINA DE ESCRITA DRAMÁTICA

Jean Pierre Sarrazac

RESUMO – *A oficina de escrita dramática.* O artigo aborda princípios do funcionamento de oficinas de escrita dramática. Na perspectiva de contribuir para a pedagogia teatral, enfatiza a busca de uma escrita pessoal, no quadro de um trabalho coletivo. São tratadas as relações entre o coordenador, os “escrevedores” – assim nomeados pelo autor – e o conjunto dos participantes. Destacam-se, entre os princípios apontados, o caráter lúdico da prática proposta e a atuação do coordenador, tendo em vista a apreciação dos textos pelos parceiros.

Palavras-chave: *oficina de escrita, pedagogia teatral, dramaturgia, literatura, jogo.*

ABSTRACT – *Drama writing workshop.* This article discusses the working principles of drama writing workshops. With the aim of contributing to theatre pedagogy, this study emphasizes the search for a personal writing, within the framework of collective work. This paper also examines the relationships between the workshop leader, the “writers” and the set of participants. The principles examined include the ludic character of the practice proposed and the actions of the workshop leader, considering the appreciation of the texts by the workshops participants.

Keywords: *writing workshop, theatre pedagogy, dramatic text, literature, play.*

No decorrer dos últimos decênios – com maior vigor em torno de maio 1968 – a prática da escrita dramática deslocou-se do gabinete do escritor, lugar privado, até mesmo secreto, para a oficina, espaço semipúblico de troca e de transparência. De modo paralelo ao desenvolvimento da improvisação, e em relação com as múltiplas experiências de criação coletiva (sobretudo o *Théâtre du Soleil* e o *Théâtre de l’Aquarium*), o processo da escrita, de alguma maneira, socializou-se. A importância foi colocada, cada vez mais, na idéia de um teatro *em vias de fazer-se*. Os autores dramáticos aproximaram-se das equipes de teatro ou até, simplesmente, integraram-se a essas equipes. Bem mais do que uma aclimação, tanto na França quanto na Europa, das experiências americanas bastante antigas de *workshops* de escrita dramática, parece-nos que a atual multiplicação das oficinas de escrita dramática seja a consequência dessa *grande onda* que transformou profundamente o estatuto do autor de teatro e de sua prática de escrita. Os vários autores que, a partir de então, propõem – a públicos bastante variados, sobretudo estudantes – oficinas de escrita dramática, assumem uma função de animação com finalidades múltiplas: formar autores reconhecidos na especificidade da escrita dramática, mas também, e principalmente, exercer uma pedagogia teatral que, ao liberar a expressão pessoal de cada participante, desenvolva nele o gosto e a significação de um teatro *no presente*.

Um dispositivo “coral”

Ao refletir sobre a melhor maneira de transmitir minha experiência com animação de oficinas de escrita nestes últimos quinze anos, cheguei à formulação da idéia de um diálogo com um ou com vários participantes dessas oficinas¹. Mas diria que este breve relatório será fundamentalmente incompleto, que ele será guiado pelo meu ponto de vista e não incluirá uma visão de conjunto do grande número de textos escritos durante as oficinas, nem tampouco da experiência vivida, no que diz respeito aos participantes das mesmas.

Pretendendo corrigir essa falta – sugiro ao leitor procurar estar atento – através da minha proposta, a todas as vozes silenciosas que fizeram a trama de tal experiência. Proponho recolocar as proposições que se seguem na dinâmica de uma relação evolutiva na qual se trata, para aquele que impulsiona o trabalho, de despossuir-se progressivamente de suas prerrogativas e, de tornar-se, de uma certa maneira, *inútil*.

O desenvolvimento da oficina é *a priori* um assunto de casal: de um lado, aquele que dirige ou anima a oficina (mas, assim como Madeleine Laïk², prefiro dizer: aquele que a “conduz”); do outro, o participante, que eu chamo de *escrevedor*. Mas, entre os dois vai intercalar-se um terceiro, decisivo: o próprio grupo, que pode ter, de acordo com as circunstâncias, uma dezena ou uma vintena de pessoas que organizo numa espécie de *coro* dos escrevedores. Não

um coro antigo, que se expressaria em uníssono, mas um coro moderno, um coro discordante, em acordo simplesmente por avançar conjuntamente, e onde cada voz guarda sua singularidade. Em relação a esse coro dos escrevedores, no seio do qual cada um conserva sua autonomia, vou tomar o lugar de *corifeu*. Entenda-se que é a mim – aquele que “conduz” a oficina – que cabe a tarefa, ao me dirigir ao grupo, ou ao me dirigir a cada “escrevedor-coreuta” em particular, de abrir espaço e de guiar a dança da escritura.

Estaríamos de acordo ao dizer que tal dispositivo não poderia comportar uma relação clássica, como um modelo do tipo mestre-aluno, por exemplo, ou do ateliê do pintor do Renascimento. Da mesma maneira, ele não poderia alinhar-se ao modo de funcionamento dos *creative writings* e outros *workshops* de escrita, tão difundidos no outro lado do Atlântico. Seria melhor afirmar antes de tudo: a oficina de escrita, assim como eu a concebo, nessa dinâmica de coro que acabo de expor, não se organiza, não *gravita* ao redor da figura do animador-dramaturgo. É claro que minha própria experiência de autor alimenta meu trabalho na oficina, mas de nenhum modo ela pretende constituir uma pista, um critério, direto ou indireto, explícito ou implícito, para a prática do grupo.

Com efeito, a questão aqui levantada é a da *estética induzida*. Michel Vinaver, grande introdutor e pioneiro, na França, das oficinas de escritura dramática não manifesta nenhuma prevenção contra uma tal estética induzida: “Uma estética”, diz ele, “mesmo se não se expressa, impregna todos os ingredientes utilizados na cozinha da oficina. Exerce-se, então, uma influência, e pareceu-me que nada existia aí de prejudicial, mas que era até mesmo aconselhável que a oficina tomasse a atitude de uma “escola” no sentido antigo do termo, ou no sentido dos ateliês do Renascimento” (Vinaver, 1992, p. 50).

Mesmo se admito, perfeitamente, esse tipo de posição – que deve reunir um bom número de autores-animadores de oficinas e, sobretudo, aqueles para quem a oficina é um lugar de questionamento de seus próprios projetos de escrita –, eu, pessoalmente, escolhi recusar esse fenômeno da estética induzida.

Minha tentativa é decididamente *maïêutica*³. Quer se trate de alunos da escola primária, secundária, de estudantes da faculdade, de atores, de cenógrafos, de homens de teatro, amadores ou profissionais, com os quais eu trabalhe numa única vez, no decorrer de alguns dias, de um mês, de um semestre ou de um ano, quero crer que, para aqueles que já têm uma grande experiência de escrita, e para aqueles que são totalmente neófitos, existe pelo menos uma coisa em comum: aquilo que eles vêm buscar é seu próprio *caminho*, sobretudo, sua própria *voz* na escritura dramática, e não ser contaminados pelo estilo do animador-dramaturgo. Ora, para evitar essa influência e propiciar em cada participante uma espécie de ‘parto’ de sua própria escrita⁴, o papel do coro dos escrevedores vai mostrar-se primordial.

A oficina, a sessão

Para falar mais concretamente, como se desenvolve uma oficina de escrita? E, antes de mais nada, como se organiza uma jornada (cada jornada ou “sessão” comportando, geralmente, quatro horas) ?

O tempo da sessão divide-se em três partes, cada uma possuindo sua regra de jogo. A primeira terça parte da cada sessão é geralmente consagrada àquilo que chamo de “tarôs dramáticos”, uma maneira completamente lúdica de abordar os problemas de dramaturgia – entendamos aqui de composição e de decomposição dramática. Num jogo que lhes apresento, três ou quatro participantes sorteiam uma carta, na qual pode aparecer uma reflexão do tipo:

- “*Tensão*: é necessário que a situação inicial seja tensa, propícia à dinâmica, ao movimento teatral. Mas existe uma variedade de tensões.”
- “*Ação*: desde já, que tua linguagem seja ação.”
- “*Silêncio*: pensa, ao escrever, naquele que se cala. Ao calar-se, esse personagem ainda age. Ele suporta a palavra do outro.”
- “*O Eu*: o eu do personagem dramático não é menos dividido que o nosso. Quando tu escreves uma obra dramática, pode-se dizer que colocas em pedaços o eu dos teus personagens.”, etc.

O tarô pode, seguramente, consistir numa citação de autor como este: “*Artes irmãs*: ‘Em todo caso, é a tomada em consideração do tempo e do espaço, que é a grande qualidade do teatro. O cinema e o romance viajam, o teatro pesa com todo nosso peso no chão’, BM. Koltès.” Por outro lado, a citação pode muito bem ser a de um pintor, de um bailarino, de um cineasta ou de um músico. O participante que sorteou o tarô, o lê em voz alta e o comenta brevemente, esforçando-se para relacioná-lo com exemplos concretos emprestados de peças contemporâneas. Depois, todo o grupo convidado a vir em socorro – começa o coro... E enfim, eu – o “corifeu” –, se necessário, completo. E passamos, então, ao tarô seguinte.

Nesse primeiro terço da sessão intervêm também, em tempos mais espaçados, leituras de textos curtos de autores conhecidos: Henri Monnier, Strindberg, Karl Valentin, Brecht, O’Neill, Beckett, Thomas Bernhard, Minyana, etc. Algumas dessas leituras servem de trampolim para exercícios de escrita. Lembro-me mais especificamente deste exercício: escrever uma “crise de paranóia familiar”, inspirando-se no “Delator” de Brecht, esse quadro do *Terror e Miséria do III Reich* em que se vê um casal de alemães pequeno-burguês suspeitar de que seu próprio filho os teria denunciado aos nazistas por pensamentos inapropriados.

O segundo terço da sessão, em geral o mais extenso, é consagrado à escrita. O corifeu enuncia os dados do exercício do dia e cada um dispõe de uma hora, ou de uma hora e meia para escrever o que seria uma peça breve ou ultrabreve completa, ou ainda, uma nova etapa na escrita de uma peça mais longa. Essa etapa do trabalho é mais individual. No entanto, certos exercícios supõem a

colaboração de vários “escrevedores”. Por exemplo, o exercício relacionado ao “*cadavre exquis*”⁵, que chamo de *peça em rodízio*, no qual, inicialmente, cada um redige sucintamente duas fichas/personagens – “tipos humanos” dos dias atuais. Depois, essas fichas circulam arbitrariamente e chegam às mãos do escrevedor que deve, a partir do encontro desses dois personagens “caídos do céu”, inventar uma situação, determinar um tempo e um lugar, e, simplesmente, escrever uma peça curta. Daí advém um certo tom de coro do exercício.

Na verdade, o tom de coro se manifesta plenamente no terceiro terço de cada sessão, ou seja, no tempo consagrado para que cada escrevedor leia, ele mesmo, o texto que escreveu (eu faço muita questão, ao longo do percurso, de que cada um faça ouvir, no sentido próprio, sua voz). Aqui entra o único tabu e a única regra absoluta da oficina: não deve existir discussão sem fim e nenhum julgamento, mesmo disfarçado: somente os “se”, os “se”mágicos, para usar a expressão de Stanislavski.

É assim que o coro dos escrevedores dirige àquele que acabou de ler o seu texto, propostas para fazê-lo evoluir: “E se isso se passasse numa grande loja em vez de na praia?”, “E se teu personagem feminino fosse 20 anos mais velho?”, “E se as respostas do personagem masculino fossem entremeadas de frases em inglês?, etc. É sempre perturbador constatar que, para além do embaraço de todas as primeiras vezes, a máquina dos “se” funciona a todo vapor e de maneira bastante útil para cada escrevedor – que está livre, evidentemente, para aproveitar o “se” que lhe é oferecido, ou para recusá-lo.

Quanto ao desenvolvimento da oficina, ele pode, ou orientar-se na direção de uma série de formas curtas, ou, após algumas peças curtas, orientar-se em direção a uma peça longa que eu chamaria, numa referência humorística ao companheirismo, a “obra prima”⁶. Tal orientação depende do volume do horário total dedicado à oficina e, mais ainda, da idade dos participantes, de seu grau de maturidade e de comprometimento na criação teatral. O que é certo, no caso em que se passe à etapa da “obra prima”, é que este percurso será, ele também, balizado por um certo número de exercícios “transversais”, de maneira a ajudar o trabalho de escrita e a permitir a intromissão benevolente do grupo, do “coro de escrevedores”, em cada escrita individual. No caso em que se trate, no decorrer da oficina, de acumular formas curtas, nada impede de – e mesmo, ao contrário, toda escrita moderna e contemporânea (e, em particular, em *Terror e Miséria do III Reich*, de Brecht, já citado), convida a – realizar uma montagem sobre uma série de temas decididos em conjunto, de várias formas curtas de um ou mais escrevedores, ou do conjunto deles.

Quer se trate de levar a cabo a “obra prima” ou de acumular formas curtas, chamo a atenção dos participantes, em geral no meio do processo, a respeito da necessidade – que, aliás, eles mesmos, sentem – de uma *re-escrita* quase permanente. Quantas vezes, antes de estar terminado, cada texto deverá ser retomado, passado pelo crivo dos “se” – compreendendo aí aqueles que propomos a nós

próprios –, polido, re-orientado, etc. ! No início existe algo de arbitrário nos dados do exercício, ao qual devemos aquiescer, porque o mesmo vai gerar frutos. Mas, na chegada – quando, no fim do percurso, organizamos esta ou essas jornadas em que várias peças curtas (ou a “obra prima”) de cada escrevedor são lidas frente a um público de atores, encenadores e autores que, por sua vez, aceitará a disciplina do “se” mágico –, deve haver uma escrita que conquistou sua autonomia, seu equilíbrio, esquecendo praticamente os dados impostos no início.

O enigma

Escrever e, especialmente escrever para o teatro, é difundir um segredo através da letra de um texto, é fazer frutificar um enigma cujo autor esqueceu ou talvez jamais tenha conhecido a cifra⁷. Escrever é esclarecer esse enigma, apresentá-lo sob sua face luminosa. Não para si, mas para o outro que vai ler o texto, que vai assistir à peça. E isso porque o autor está sempre no ponto cego da criação. É aquele ponto sobre o qual um provérbio oriental diz que ele está “sob a lâmpada”. Um texto dramático ou literário, pouco importa neste caso, não se constrói à força de intenções, mas quando libera, em si mesmo, as forças associativas e essa “atenção flutuante” da qual nos fala a psicanálise... E, no entanto, para escrever teatro, não deveríamos nos contentar em nos colocar sob a proteção de Dionísio, e em nos tornarmos músicos. Seria ainda necessário que aceitássemos, igualmente, ser arquitetos sob a proteção, desta vez, de Apolo. Salão do século XVIII, construção *à la* Gaudí, ou palácio do *Facteur Cheval*⁸, uma peça de teatro é um lugar, um espaço, uma arquitetura onde o olhar e a escuta do leitor/do espectador devem poder penetrar, traçar um caminho, circular.

Quando proponho este ou aquele exercício – e acredito que é chegado o tempo em que o “corifeu” apresente alguns exemplos, mesmo muito sucintamente expostos, exercícios que ele elaborou no decorrer dos anos – é sempre para convidar os escrevedores a praticar essa aliança entre uma música da linguagem e uma arquitetura do tempo e do espaço.

A maior parte dos exercícios que dão lugar a uma peça curta, giram em torno daquilo que eu chamei mais acima, *o enigma*. Citemos o *provérbio dramático*, que se situa nessa tradição do século XVII e, sobretudo do século XVIII⁹, onde se trata de escrever e depois de encenar uma peça curta, ilustrando um provérbio. Fica a cargo dos ouvintes ou dos espectadores – aqui, o “coro dos escrevedores” – adivinhar o provérbio. Evidentemente, o provérbio não deverá ser, nem impossível (visto que estaria muito escondido na trama da peça), nem muito fácil de encontrar (sugerido, de alguma maneira). É precisamente nesse equilíbrio a ser alcançado para jogar bem o jogo dos provérbios, que reside em

grande parte o sucesso estético de uma escritura de ficção: nem muito opaca, nem muito transparente (nos dois casos, a atenção e o interesse do ouvinte correm o risco de se esgotarem); mas, em todo caso, autônoma em relação à “mensagem”, ao “segredo”, ao “sentido” que ela supostamente carrega... Outro exemplo, *a cena trágica atualizada*: dou, como instrução, inspirar-se numa grande situação trágica, extraída de uma tragédia grega ou latina, de um drama elisabetano, de uma tragédia clássica ou de um drama romântico – referência que o escrevedor mantém secreta – a fim de operar uma transposição para a nossa época, para nossa vida cotidiana. Essa transposição formaria uma peça curta de cinco ou seis folhas. No momento da leitura, antes mesmo de passar à proposição coral dos “se” mágicos, o grupo vai entregar-se, aí também, à atividade lúdica de decifrar o empréstimo feito à tragédia como nó da peça contemporânea. Aqui, onde Édipo é uma criança da DDASS transformada em diretor de uma empresa de jornal, onde Fedra é zeladora de imóvel ou esteticista apaixonada, onde Lear se metamorfoseia em patrão de PME que, ao se aposentar, pretende partilhar sua empresa entre os executivos, os funcionários e uma parte de sua família, não se trata de *pastiche* ou de paródia; a peça do escrevedor não é um simples bordado colocado sobre um grande texto antigo; ela constitui uma obra inteiramente nova e plenamente original.

Dentro do mesmo espírito, eu citaria ainda dois exercícios ao mesmo tempo diferentes e assemelhados aos precedentes. O primeiro consiste em um trabalho de escrita em torno de um enigma não mais proverbial, mas semelhante a uma parábola... baseado nesta inscrição extraída dos muros de uma igreja da região do Bourbonnais: *Os muros da separação não sobem até o céu*. Peço aos escrevedores para escreverem, cada um, uma peça curta. Vão, então, multiplicar-se, ao redor dessa frase – que não constará nem mesmo de suas peças – e, ao redor do *centro vazio* do enigma, textos em que: um jovem reencontra sua amiga morta, há alguns meses, num acidente de moto; um árabe e uma judia vão agir juntos nas tormentas israelo-palestinas; um pai, que havia renegado seu filho homossexual, termina por descobrir, por um desvio inesperado, tanto seu filho, quanto seu amor paterno... O segundo exercício trata do trabalho sobre o mito, sobre a sua persistência ou seu desaparecimento no mundo contemporâneo. Mais especificamente, pensando nessa operação de *compressão* que é aquela de Heiner Müller a respeito dos mitos e dos textos antigos, sugiro aos participantes escrever, cada um deles, sob uma forma precisa muito condensada e muito comprimida – penso no gesto de compressão na escultura moderna –, seu Prometeu, sua Antígona, sua Medéia... tomando conjuntamente o material antigo e os dados da vida e da história de hoje em dia.

O denominador comum dos exercícios de escrita que acabo de lembrar é a tensão entre o mais antigo e o mais atual, entre a tradição e a invenção do teatro; é este jogo, quase espontâneo, com uma certa *intertextualidade*. Quando lanço o exercício do provérbio dramático, não tenho absolutamente a pretensão de

convidar os escrevedores a prestar homenagem a um gênero ultrapassado. E, se é verdade que, para mostrar-lhes que se trata antes de mais nada de um jogo, faço-os ler tal provérbio de salão escrito por Carmontelle – lembro-lhes igualmente Musset e depois Strindberg –, que assume por um momento (*Não se deve brincar com o fogo*) a postura de Musset e afirma, dessa maneira, sua preferência pela peça num ato e pela forma curta, lembro-lhes também, bem mais perto de nós, Eric Rohmer e seu ciclo de “Comédias e provérbios”.

O que chama a atenção nesse tipo de prática é, ao que me parece, que ela estabelece uma relação imediata entre, por um lado, o presente e o passado e, por outro, entre o ato de leitura e o da escrita. Como sempre afirmei, a revelação ou a confirmação de um talento de escritor, de dramaturgo é apenas uma função acessória da oficina de escrita; em contrapartida, o aprendizado do duplo *métier* de leitor e de espectador é, certamente, a função primordial. Aliás, não me abstenho, no transcurso da oficina, de fornecer indicações individualizadas de leituras – sobretudo de peças modernas e contemporâneas – aos escrevedores. E acredito que, paradoxalmente, esta cultura de leitor de teatro que se constitui como tal é ainda a melhor maneira para o escrevedor na atividade da escrita, de resistir à terrível tirania do modelo único e da uniformidade: escrever como no século XVII dos doutos “aristotélicos”, como Dumas Filho, como Sartre ou Anouilh, ou, ainda, como Koltès ou como Sarah Kane...

A pesquisa

Goldoni diz, nas suas *Memórias*, que aprendeu sua profissão nos livros, que amava apaixonadamente, mas aprendeu mais ainda nesta outra obra, *a vida*. Será que ousarei pretender que o participante da oficina de escrita vá aprender a observar a existência, vá saber decifrá-la nos seus desvios, nos seus acidentes e nos seus entrelaçamentos sutis?...Em todo caso, não começo jamais uma oficina sem haver transmitido minhas “encomendas” aos participantes. Eu lhes peço para reunir um pequeno material. “*Na próxima vez vocês virão com os frutos de suas colheitas: uma conversa roubada, ou seja, as vozes de alguns de nossos compatriotas anônimos, recolhidas num trem, num café, numa parada de ônibus, etc. E isso com a duração de alguns minutos e numa transcrição para o papel, com o cuidado maníaco de reconstituir o mínimo silêncio, o mínimo suspiro, todas as repetições, as escórias, as incorreções dessa conversa real; um ou vários artigos de jornais relativos a um acontecimento real que tenha chamado a atenção de vocês, uma pequena documentação a respeito de um fato da história ou de uma lenda que, particularmente, seja intrigante para vocês; um fragmento de uma narrativa de vida, retirado de uma entrevista que vocês mesmos tenham feito ou que vocês tenham tirado de um livro de pesquisas¹⁰, e em cuja transcrição vocês respeitarão da melhor maneira possível, a origem oral; uma foto que vocês mesmo tenham tirado ou tenham recortado*

em algum lugar, e que tenha parecido, para vocês, particularmente significativa do mundo no qual vivemos”

Eu não lhes digo ainda que será necessário, em seguida, estabelecer uma espécie de “cópia falsa” de suas conversas roubadas – de outras temáticas, mas com o mesmo relevo, com os mesmos acidentes, com a mesma estrutura – para, depois, ler as duas versões, de modo que o coro possa adivinhar qual é a “verdadeira” e qual é a “falsa”.

Também não lhes digo que o fragmento da narrativa de vida será, em parte, dramatizado e, em parte, deixado no modo narrativo, a fim de explorar o caminho de um *teatro épico* entre Brecht e Dario Fo. Também não lhes digo que o acontecimento real ou histórico será a ocasião, como veremos em seguida, para experimentar desvios¹¹ extremamente variados, tendo em vista o objetivo de abordar uma “realidade” dada. Que a fotografia, ela também, será o pretexto de uma peça curta e de um exercício individual ou coletivo de escrita (apropriar-se da foto de um outro). E se não lhes revelo com antecedência qual será o exercício, não é simplesmente para guardar, para mim mesmo, o efeito da surpresa, mas é também e, sobretudo, porque este trabalho de “colheita”, esta maneira de *ir à frente do mundo* é o melhor modo de se precaver contra o perigo egocêntrico e solipsista na escrita: a peça reduzida a uma espécie de autocontemplação do ‘ego’ de seu autor.

Mesmo o mais ‘rousseauísta’, o mais autobiográfico dos autores de teatro sabe que escrever uma peça consiste em “colocar-se em muitos” (Beckett), e que sua obra não será nada mais que “um mosaico de sua própria vida e da vida dos outros” (Strindberg). Mas, para além da preocupação legítima de desalojar o escritor de uma atitude do tipo “diário íntimo exposto em cena, como um falso diálogo ou como um monólogo verdadeiro”, a pesquisa – e, por exemplo, a reunião de alguns recortes da imprensa a respeito de um acontecimento real ou de documentos a respeito de um fato histórico ou lendário – permite confrontar o grupo com a necessidade de escolher uma estratégia, um *desvio* para dar conta, com suas personalidades próprias, com seus respectivos imaginários, desse acontecimento real, desse fato histórico ou lendário.

Defender uma forma

É assim que, concretamente, o coro dos escrevedores, através da experiência de cada um, mas, através também da diversidade, da pluralidade das escolhas do grupo (e igualmente, através da dificuldade de manter uma escolha até o fim), passa pelo desafio da escolha de uma forma e do combate que permita a essa forma de se realizar.

Já me aconteceu de distribuir entre todos os membros da oficina um dossiê bastante volumoso de artigos de jornal que eu havia montado na época em que escrevia *La Passion du Jardinier*¹², a partir de um acontecimento real: um jovem

jardineiro neo-nazista havia assassinado, no início dos anos oitenta, sua protetora porque ele acabara de descobrir que ela era judia e salva dos campos de extermínio... Num primeiro momento, sem evocar absolutamente minha própria peça, eu pedia a cada participante para escrever um primeiro fragmento da peça, que ele poderia escrever a partir do artigo de jornal que lhe havia caído nas mãos. Eu lhes recomendava, sobretudo, para tentar projetar que tipo de forma eles escolheriam para essa peça. O resultado, depois de uma simples sessão de trabalho de duas horas, foi surpreendente: teatro processo, teatro documentário, dramaturgia da constatação e do cotidiano, jogo de sonho, parábola, narrativa de vida, melodrama, tragédia, e até entrada de palhaços – e outras formas de tal modo inéditas, que não sei verdadeiramente nomeá-las – foram trazidas, como desvios, para dar conta, no teatro, desse acontecimento real.

O interesse desse tipo de exercício não era, no caso, o de fazer com que cada um escrevesse uma peça sobre o mesmo material de uma das minhas peças. Mas, o de incitar cada um a projetar sua própria forma de usar o material (aquela que escolhi, pessoalmente, para a *Paixão do Jardineiro*, foi a de um “diálogo dos mortos” em quatro partes, quatro estações, entre a velha senhora já assassinada mas cheia de vitalidade e de um jardineiro morto-vivo na prisão), e de comprovar a extrema diversidade das “formas-desvios” possíveis, no teatro contemporâneo.

Uma sessão de trabalho como esta que acabo de evocar brevemente, parece-me ilustrar bem a capacidade do coro de escrevedores – coro divergente, e até mesmo discordante – de acessar a uma dimensão plural da escrita em que, a partir de apostas comuns, de exercícios feitos em grupo, cada um pode desenvolver seu próprio *gesto de escrita*, tornando-se capaz de identificar e de apreciar os gestos dos outros escritores. Tal exercício talvez represente um dos pontos altos aos quais pode chegar a oficina, naquilo que diz respeito à aliança entre prática da escrita e reflexão sobre as escrituras contemporâneas. E ele coloca igualmente em destaque esta particularidade da modernidade da escritura dramática na qual, assim como sublinhou Hugo, não existe mais um modelo a imitar, e é necessário, antes de cada nova peça, re-fabricar o molde para, depois, destruí-lo.

Evidentemente que um exercício desse tipo só poderá acontecer após o grupo ter adquirido uma experiência do trabalho comum e com participantes com uma certa maturidade. O essencial da empreitada – faço questão de lembrar – é lúdico e contribui para evitar essas puras reflexões teóricas, que têm o risco de inibir a escrita. Aliás, estou persuadido que essa dimensão lúdica da oficina poderia, sobretudo, ser mais enfatizada com os grupos especialmente jovens. E isso combinando, por exemplo, exercícios de escrita com as práticas de jogo como as que, há algum tempo, apontei no livro *Pratiques de l’oral* – qualificadas como “jogo teatral épico”¹³.

É dessa forma que os exercícios de escritura que proponho regularmente – a *Luta das línguas* (opor, num mesmo diálogo, línguas diferentes, reais ou ima-

ginárias); o *Coro na cidade* (criar a polifonia do Coro, a partir das vozes esparsas e anônimas de um lugar público); *Narrativa de vida* (alternar narrativa e diálogo, “contar aquilo que não se pode jogar e jogar aquilo que não basta contar”, teria dito Antoine Vitez); *Os pequenos diálogos dos animais* ou *Pequenos diálogos com o invisível* – todos eles são suscetíveis de tornarem-se objeto de um jogo improvisado, antes de se inscreverem numa página branca.

Espero que essas observações sucintas sobre um devir possível da oficina, em direção a uma abertura da escrita ao oral e do texto ao jogo, sejam testemunhas de que as minhas proposições podem ser qualquer coisa, menos rígidas e definitivas. E se meu leitor quiser considerar que estas poucas páginas que acabo de dedicar à oficina de escrita dramática definem ou, pelo menos, situam *um método*, gostaria de acrescentar que pretendo que este método seja absolutamente transformável e adaptável. Nada me seria mais desagradável do que ter a impressão, passado o tempo da experiência comum, de deixar atrás de mim “órfãos” da oficina de escrita. E, nada me alegra tanto quanto constatar que pequenos grupos, oriundos de minhas oficinas, continuam a reunir-se, retomando certos usos e exercícios que, numa certa época lhes propus, mas, ao mesmo tempo, tomam liberdade para inventar seus próprios exercícios e, sobretudo, *seu próprio exercício* da oficina de escrita.

Notas

1. Existiu um projeto de trabalho com Delphine Rosenthal, antiga participante das minhas oficinas em Paris-III, mas, até esta data, não foi concluído.
2. Ver o número 99 da revista *Théâtre/Public*, mencionado na minha bibliografia. Aliás, acredito que meus colegas Daniel Lemahieu e Joseph Danan que têm – assim como eu, em Paris-III – a responsabilidade de oficinas de escrita dramática, preferem igualmente esse termo àquele de “animar” ou de “dirigir”.
3. Sigo aqui Alain Knapp, outro pioneiro da aprendizagem da escritura dramática, mas, desta feita, no âmbito de uma abordagem global da criação teatral.
4. Um princípio deve ficar claro: não pretendo, de modo nenhum, formar escritores. Daí a escolha do termo ‘escrevedores’. Se o participante já é escritor, a oficina é suscetível de fortificar seu trabalho de escrita. Se ele não é escritor e se jamais vier a sê-lo, pelo menos ele terá sido, durante o tempo do exercício, autor de uma ou de várias peças. Experiência que o tornará, certamente – voltarei a esta questão – melhor leitor, melhor espectador, melhor “compreendedor” do teatro contemporâneo.
5. Nota da tradução: o “*cadavre exquis*” é um jogo poético formulado por Prévert. Trata-se da produção coletiva de um texto literário, na qual cada participante continua o texto acrescentando uma parte da frase sem saber o que vem antes, resultando daí criações livres de qualquer associação lógica.
6. Nota da tradução: em francês, *chef-d’oeuvre* é a obra capital e difícil que o “companheiro artesão” deve realizar para ser considerado apto, durante a Idade Média.

7. Nota da tradução: “cifra” é o conjunto de caracteres, sinais ou palavras, convencionalmente usados numa escrita secreta; a chave dessa escrita.
8. Nota da tradução: Ferdinand Cheval 1836-1924, França.
9. Ver Carmontelle, que foi o autor de centenas de provérbios dramáticos, formas curtas e muito curtas destinadas a alimentar as atividades do teatro de salão ou de “sociedade” na época das Luzes.
10. Entre esses livros resultantes de pesquisa que apareceram em grande número nos anos de 1970, a obra coletiva dirigida por Pierre Bourdieu: *La misère du monde*, Seuil, Paris, 1993.
11. Esta questão dos desvios para dar conta, no teatro, do mundo no qual nós vivemos é fundamental. Peço a permissão de dirigir meu leitor para dois livros em que trato diretamente desta questão: *L’avenir du drame*, Circe/Poche, no.24, Belfort, 1999; *La Parabole ou l’Enfance du Théâtre*, Coll. “Penser le Théâtre”, Circe : Belfort, 2002.
12. Jean Pierre Sarrazac: *Les inséparables. La passion du jardinier*, Coll. *Théâtrales*, EDILIG: Paris, 1989.
13. Francis Vanoye, Jean Mouchon, Jean Pierre Sarrazac, *Pratiques de l’oral. Écoute, Communication, Jeu théâtral*. Coll. “U”, Armand Collin, Paris, 1981.

Referências Bibliográficas

- BING, S. *Et je nageai jusqu’ à la plage: vers une atelier d’écriture*, Editions des Femmes : Paris, 1976.
- BOM, F. *Tous les mots sont adultes: méthode pour l’atelier d’écriture*. Fayard: Paris, 2000. *Études Théâtrales*, n.1, 1992, “Théâtre et Université”, Centre d’études théâtrales de l’Université Catholique de Louvain-la-Neuve. Intervention de Michel Vinaver, Daniel Lemahieu, Carol Lorac et Siro Ferrone.
- KNAPP, A. A.K. *Une école de la création*, Cahiers n. 7, ANRAT/Actes Sud-Papiers, Arles, 1993.
- PIMET, O., Boniface, C. *Les Ateliers d’écriture*, Retz : Paris, 1999.
- RYNGAERT, J-P. *Lire le théâtre contemporain*, Dunod : Montrouge, 1993.
- SARRAZAC, J-P. *L’avenir du drame*, Circe/poche, n. 24: Belfort, 1999.
- Théâtre/Public*, n° 99, revista publicada pelo Théâtre de Gennevilliers, maio-junho 1991. Pesquisa sobre oficinas de escrita dramática de Daniel Lemahieu com Madeleine Laïk, Arlette Maniand, Jean-Pierre Renault, Jean-Pierre Sarrazac et Michel Vinaver.
- VANOYE, F., MOUCHON, J., et SARRAZAC, J-P. *Pratiques de l’oral. Écoute, communication, jeu théâtral*. Coll. “U”, Armand Collin: Paris, 1981.
- VINAVER, M. “Ateliers d’écriture théâtrale à Paris-III et Paris-VIII, compte rendu”. *Études théâtrales no.1*, 1992.

Tradução de Carolina dos Santos Rocha, do original em francês.
Revisão da tradução de Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Elie Bajard.

Jean Pierre Sarrazac é professor no Instituto de Estudo Teatrais, na Universidade Paris III, Nova Sorbonne. Escreveu inúmeros ensaios sobre o teatro moderno e contemporâneo, bem como uma quinzena de peças de teatro apresentadas na França e no estrangeiro.

Endereço para correspondência:
jean.pierre.zarrazac@wanadoo.fr



30(2):217-228
jul/dez 2005

PARA DESEMBARAÇAR OS FIOS

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

RESUMO – *Para desembaraçar os fios*. A fim de tornar mais precisos alguns dos conceitos que fundamentam a pedagogia teatral, o presente artigo aborda as noções de *theater game*, *dramatic play* e *jeu dramatique*, partindo da origem desses conceitos, de seus princípios básicos e de autores que trataram dessas questões. A repercussão dessas diferentes práticas no Brasil aponta para uma diferenciação. Enquanto processos baseados nos *theater games* e no *jeu dramatique* se valem da linguagem teatral como princípio norteador, as práticas da vertente do *dramatic play* negam o interesse da arte teatral como fundamento de uma pedagogia para crianças e jovens, apoiando-se no faz-de-conta infantil e na noção de dramatização.

Palavras-chave: *jogo teatral, jogo dramático, pedagogia teatral.*

ABSTRACT – *Untangling the threads*. With the aim of making some of the basic concepts of theatre pedagogy more precise, this study examines the notions of *theatre game*, *dramatic play* and *jeu dramatique*, starting from the origin of those concepts, their basic principles and looking at authors who have discussed these issues. The repercussion of these different practices in Brazil points to a differentiation. While the processes based on *theatre games* and on *jeu dramatique* use the language of drama as their guiding principle, the practices of *dramatic play* reject dramatic art as a foundation for a pedagogy for children and young people, using instead children's make-believe and the notion of dramatization.

Keywords: *theatre game, dramatic play, theatre pedagogy.*

O avanço da pesquisa no campo da pedagogia do teatro depende, dentre outros fatores, da clareza dos conceitos que a configuram. A reflexão sobre a natureza, as finalidades e os procedimentos da aprendizagem teatral é atravessada, como sabemos, pelas interrogações próprias dos processos educacionais e pelas surpresas inerentes à conquista do conhecimento nas artes.

Em meio a um terreno marcado por tantos elementos não passíveis de controle, muitas vezes até intangíveis, o pesquisador se vê diante do desafio de encontrar referências mais ou menos sólidas, que possam subsidiar a interrogação do objeto por ele eleito – assim como a eventual formulação de hipóteses e de sua verificação. Nessas circunstâncias, a sistematização metodológica e o rigor da abordagem efetuada constituem, sem dúvida, aspectos marcantes da qualidade de um trabalho na área das relações entre o teatro e a educação. Desse quadro faz parte também a preocupação com outro aspecto relevante, que se soma aos precedentes. Estamos nos referindo à clareza e à precisão da terminologia empregada.

É em relação a esse tema específico que o presente artigo pretende trazer alguma contribuição. Nossa intenção é examinar de perto dois conceitos presentes nos trabalhos mais relevantes do campo da pedagogia do teatro no Brasil e fora dele, o *jogo teatral* e o *jogo dramático*. Para tanto, vamos nos deter na origem dessas práticas, nos seus aspectos comuns, nas diferenças que as distinguem – assim como nas ambigüidades e confusões que caracterizam o uso de tal terminologia entre nós. Tentaremos, portanto, desembaraçar um emaranhado de fios conceituais que, não raro, compromete tanto o encaminhamento de processos de criação em teatro, quanto a precisão das análises que se fazem nesse campo.

Se a definição do *jogo teatral* não apresenta maiores dificuldades, o mesmo não se pode afirmar quando o cotejamos com o *jogo dramático*. Tal operação, conforme verificaremos, faz inevitavelmente emergir o emaranhado ao qual nos referimos, uma vez que múltiplas são as acepções possíveis do termo *jogo dramático*.

Um conceito e sua autoria: o jogo teatral

Os jogos teatrais constituem a versão em língua portuguesa dos *theater games*, nomenclatura atribuída por sua autora, a americana Viola Spolin (1906-1994), a um sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico. Três livros da autora, traduzidos por Ingrid Koudela, podem ser encontrados no Brasil: *Improvisação para o teatro*, *O jogo teatral no livro do diretor* e *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*.

O primeiro deles, *Improvisation for the theater* surge em 1963 na esteira de pelo menos duas experiências marcantes explicitadas pela autora. Uma delas foi

a atuação junto a crianças na *Young Actors Company* em Hollywood. Antes disso, no entanto, a convivência com a educadora Neva Boyd – na *Recreational Training School da Hull House*, instituição de voluntários sediada em Chicago, destinada a acolher imigrantes para propiciar a prática de jogos e atividades culturais – já havia impregnado a trajetória trilhada por Viola Spolin¹.

Influenciada pela colaboração estreita com Neva Boyd, Spolin atribui valor intrínseco à dimensão lúdica e identifica no jogo um instrumento de caráter humanista para a educação social do jovem, além de reconhecer nele um importante recurso em qualquer situação de aprendizagem. O sistema de jogos teatrais repousa na distinção entre as noções de *play* e *game*. Se o primeiro termo está vinculado ao fluir contínuo e altamente mutável da brincadeira espontânea, o segundo diz respeito a modalidades lúdicas caracterizadas pela presença de regras que asseguram a equidade da participação de quem joga. Assim, a estrutura do jogo constitui o eixo da experiência teatral e, mais exatamente, a noção de regra é eleita como o parâmetro central da proposta de aprendizagem. O acordo do grupo que joga em torno da estrutura dramática – lugar, papéis/ personagens e ação – constitui o ponto de partida. Aliam-se a ele três dispositivos que sintetizam a especificidade do sistema: o *foco* atribuído pelo coordenador é sem dúvida o mais importante; ele designa um aspecto específico – objeto, pessoa ou ação na área de jogo – sobre o qual o jogador fixa sua atenção. Graças a ele, a experiência teatral pode ser, por assim dizer, recortada em segmentos apreensíveis. O segundo é a *instrução*, ou seja, a retomada do foco pelo coordenador, cada vez que isso se faz necessário. Em terceiro lugar, aparece a *avaliação*, efetuada pela platéia composta por uma parcela do próprio grupo, em alternância com a parcela de jogadores. Recusando apreciações vagas e de cunho subjetivo, Spolin propõe um procedimento marcado pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste. Para ela, avaliar um jogo é verificar se o foco estabelecido foi ou não atingido; um parâmetro concreto de aferição é, portanto, colocado à disposição dos participantes; a apreensão do fenômeno teatral é então possibilitada mediante um conjunto de regras articuladas entre si. A cena provém da tentativa de solucionar um problema de atuação, sintetizado pelo foco. A fábula, longe de ser a origem da improvisação, constitui aqui tão somente sua decorrência. Tal processo de aprendizagem privilegia o funcionamento da própria linguagem teatral.

Spolin – visivelmente marcada pela influência de Stanislavski no período final de sua vida, quando enfatiza as ações físicas como eixo da formação do ator – formula seus dispositivos de aprendizagem de modo a promover a chamada *fisicalização*, ou seja, a preocupação em tornar reais lugares, objetos, ações e personagens. A realidade da cena é a matéria com a qual se trabalha; o ato de experimentar a arte do teatro nesses moldes é encarado como formador. Ao entrar em relação com o parceiro de jogo, propondo ações e respondendo simultaneamente às ações do outro, construindo assim fisicamente uma ficção partilhada com as pessoas na platéia, o participante cresce, amplia sua percepção do

outro e do ambiente, aprende como se dá a significação no teatro. Desde que a relação lúdica oriente sua prática, o teatro é visto como uma arte prenhe de possibilidades para o crescimento de quem a experimenta.

Nas experiências com as crianças de até oito anos, um cuidado particular é recomendado no que diz respeito à passagem do faz-de-conta à comunicação entre quem faz e quem vê. Spolin enfatiza que, a partir dos nove anos de idade, a criança deveria experimentar os mesmos desafios que o adulto em seu processo de aprendizagem teatral. Afinal, sua proposta – cabe aqui reiterar – nasceu e ganhou forma no contato contínuo com crianças e jovens.

Enraizada no âmbito das poderosas modalidades teatrais surgidas na década de 60, a proposta de Spolin está diretamente vinculada a alguns dos grupos americanos que abriram vertentes inovadoras para a cena ocidental, tais como o *The Compass Players* e o *Open Theatre*, entre outros². Afastadas dos circuitos comerciais, fundadas no trabalho coletivo, na ação improvisada e em modalidades inéditas de comunicação entre palco e platéia, tais práticas estão historicamente ligadas à repercussão dos jogos teatrais.

No caso do Brasil, o sistema de jogos teatrais se dissemina amplamente de Norte a Sul a partir do final dos anos 70, graças a uma série de pesquisas acadêmicas em torno de suas potencialidades e ao oferecimento de um sem número de cursos de formação inicial e continuada a professores e coordenadores de oficinas teatrais. Essa ampla penetração do sistema entre nós se explica, entre outras razões, por sua própria estrutura. Ancorado no jogo tradicional de regras, patrimônio de todas as culturas em todos os tempos históricos, essa proposta reúne princípios de trabalho teatral passíveis de serem apropriados por indivíduos das mais diferentes origens socioculturais.

O jogo dramático e suas ambigüidades

Entre nós, o uso do termo *jogo dramático* não raro recobre fenômenos diferenciados e é potencialmente fonte de confusões e mal-entendidos conceituais. Determinados autores o utilizam como tradução de *dramatic play*, enquanto outros se valem do termo para designar a tradução, em nossa língua, do original francês *jeu dramatique*. Ambas as utilizações possuem em comum o fato de derivarem do radical grego *drama*, que designa ação. Assim, vinculam-se ambos à idéia de dramatização, ou seja, de uma imitação através da ação. O acordo, no entanto, cessa nesse ponto. A natureza dessa dramatização, seu significado – assim como o tratamento pedagógico preconizado para o seu desenvolvimento – divergem amplamente conforme a perspectiva em que nos colocamos: anglo-saxã ou francesa.

Dramatic play

O *dramatic play* diz respeito à brincadeira espontânea infantil que ocorre independentemente de qualquer intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir *como se* e pela transformação constante. Como sabemos, crianças do mundo todo, nas mais variadas circunstâncias e momentos históricos, brincam de faz-de-conta. Variam os materiais usados na brincadeira, as circunstâncias em que ela ocorre, os temas retratados, mas o ato mesmo de brincar é um fator comum a toda a humanidade. Colocar-se no lugar do outro, dar vida a seres inanimados – conforme pudemos aprender com Piaget – nada mais é do que a manifestação de uma fase particular do desenvolvimento da capacidade intrinsecamente humana de simbolizar, de representar o mundo. Quando uma criança de cinco anos faz de conta que é um sino, balança-se de modo pendular e emite o som correspondente, está se apropriando de uma noção específica através da representação. De modo simbólico, sua percepção daquele objeto está sendo manifestada. Consciente de estar formulando uma ficção, a criança no entanto se deixa absorver profundamente por ela, a ponto de estabelecer magicamente uma realidade outra, a do faz-de-conta.

Podemos facilmente identificar nessa capacidade de agir *como se*, inerente ao desenvolvimento infantil, um traço comum com o trabalho do ator, que deliberadamente empresta seu corpo e o conjunto dos seus recursos para tornar presente um ser ausente. Com o passar dos anos o faz-de-conta gradativamente deixa de existir, em função dos progressos conquistados pela criança em direção ao pensamento abstrato. Mais tarde, alguns indivíduos, os atores, vão intencionalmente retomar essa capacidade experimentada na infância, agora no âmbito de uma intenção artística deliberada, em prol da formulação de um discurso teatral dentro de um coletivo, e assim por diante.

E o que ocorre com os demais jovens e adultos? Ficariam definitivamente amputados da possibilidade de se colocar no lugar do outro, da experiência de uma retomada do agir *como se*, agora em moldes condizentes com sua idade?

Alguns importantes pedagogos procuraram dar respostas a essas questões. Entre eles destacamos Peter Slade, autor de *Child drama*, fruto de observações realizadas durante décadas com crianças de várias idades. Obra de referência para a compreensão do *dramatic play*, foi publicado na Inglaterra em 1954. Seu pensamento é conhecido entre nós de modo relativamente superficial, através da tradução de uma obra posterior, *An introduction to child drama*, intitulada no Brasil *O jogo dramático infantil*, publicada em 1978. Amplamente divulgado em nosso país, esse livro preconiza uma progressão cuidadosa para a abordagem não do teatro propriamente dito, mas da dramatização. Segundo Slade, a arte teatral, fundamentada na artificialidade, em nada pode contribuir para a educação de crianças e jovens. A distinção entre jogadores e espectadores, a seu ver, apenas alimenta o exibicionismo, inviabilizando a espontaneidade

assegurada pelo jogo coletivo. Reconhece-se aí o ideário do ensino artístico calcado na livre-expressão, disseminado em nosso país através da obra de Herbert Read.

Subjaz à proposta de Slade uma visão datada da cena. Ao identificar a arte teatral com a convenção e a rigidez nos moldes de um determinado teatro vigente na época em que escreveu, o autor considera essa arte incompatível com uma perspectiva educacional. Restam – e o campo é vasto – os benefícios da dramatização, ou seja, do agir *como se*, sem compromisso estrito com a depuração da comunicação, sem que os participantes se atenham à descoberta da linguagem propriamente dita do teatro.

A proposta pedagógica de Peter Slade, portanto, aponta para a passagem gradual do faz-de-conta infantil dos primeiros anos de vida até as “dramatizações improvisadas” dos jovens de quinze anos, passagem esta a ser conduzida com delicadeza pelo professor. Nas fases iniciais, todos jogam simultaneamente – condição básica para garantir a autenticidade infantil. Só mais tarde – e assim mesmo, pouco a pouco – o olhar externo vai sendo introduzido e o jogo dramático vai se tornando mais complexo. Como ele mesmo reitera, não se trata de “copiar o que os adultos chamam de teatro” (Slade, 1987, p. 97). O jogo dramático é assim caracterizado: “não é uma atividade *inventada* por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (idem, p. 17).

Ao professor, “aliado amoroso”, “guia bondoso e suave”, cabe uma atuação peculiar. Ele suscita a manifestação lúdica, faz perguntas relativas ao jogo, conta histórias a serem dramatizadas, atribui papéis, propõe situações fictícias, solicita contribuições dos jogadores, chama a atenção para detalhes da dramatização, joga junto com o grupo. É sempre ele o fio condutor da experiência; sua tutela se manifesta não só pela voz; até mesmo a integridade da sua pessoa pode se fazer presente e mesclar-se à ficção gerada.

Muitos outros autores de língua inglesa, como Brian Way, Winifred Ward, Gavin Bolton, assim como a canadense Gisèle Barret – mentora da chamada *expression dramatique* – fundamentam sua proposta pedagógica no valor atribuído à dramatização, excluindo os aspectos inerentes às manifestações teatrais contemporâneas, tidos como inapropriados quando a preocupação educacional vem para o primeiro plano.

De modo semelhante, em *Pega Teatro* (Centro de Teatro e Educação Popular, 1981), a brasileira Joana Lopes descreve e analisa sua prática com jogos dramáticos. Adotando um ponto de vista mais próximo da antropologia, ela se refere ao “jogo dramático dos vendedores de quinquilharias” (Lopes, 1981, p. 10), evidenciando a existência de um “espírito dramático” inato, empregado, no caso, como recurso para atrair eventuais clientes na rua. Patrimônio comum a todos os homens, a possibilidade de dramatizar permite que se compreenda o jogo dramático “como manifestação espontânea da nossa potencialidade de comunicação” (idem, p. 4). E a autora prossegue, mencionando “técnicas e organizações que desdobrem a criatividade e a teatralidade do jogo dramático, no

sentido de formas poéticas mais complexas e mais comunicantes” (ibidem, p. 4), que emergiriam do âmago do processo de jogo.

A citação aponta – ainda que de maneira relativamente imprecisa – para uma abordagem pedagógica com continuidade no tempo. De fato, Lopes desdobra para o leitor as denominadas “fases evolutivas do jogo dramático infantil”, que cobrem, segundo a autora, desde as primeiras imitações das crianças de um a três anos, passam pelo faz-de-conta dos seis aos oito anos, até chegarem às chamadas brincadeiras “realistas”, que caracterizam a faixa dos oito aos onze anos de idade. A autora preconiza que ao longo dessas fases o professor coordene o processo de aprendizagem de tal modo que os méritos atribuídos à livre-expressão de quem joga possam ser salvaguardados. Equilibrando-se no delicado fio de navalha entre a formulação de questionamentos que alimentem a chama lúdica e a firmeza necessária à condução do jogo coletivo, Joana Lopes assim equaciona o papel do coordenador: ele deve “sistematizar propostas que gerem o enriquecimento da linguagem própria ao jogo dramático, aumentando o repertório do atuante, levando-o a compreender a sintaxe do jogo, que será tão ampla quanto for a sua criatividade” (ibidem, p. 81).

De modo similar a Peter Slade, mas em um registro voltado para a conscientização das contradições presentes em nossa sociedade, Lopes acompanha todo o desenrolar da dramatização, estabelecendo o pano de fundo que a sustenta: concatena as propostas dos componentes do grupo de modo a tecer o enredo, fornece pistas para as situações a serem exploradas e coloca-se inclusive dentro do jogo. É em torno da sua presença constante e ativa junto à área de jogo, por vezes até se confundindo com ela – como era o caso também com Peter Slade, Gisèle Barret e outros – que o jogo dramático nasce e se desenvolve. A arte teatral aqui também é negada enquanto fundamento da aprendizagem, pois é tida pela autora como carregada de alto grau de formalização, considerado inadequado para a finalidade de desenvolvimento da expressão pessoal pretendida.

Cabe reiterar um aspecto peculiar a essa abordagem da dramatização: o termo *jogo dramático* serve aqui para designar tanto o ato de fazer de conta, espontâneo na criança pequena, quanto uma modalidade de atuação coletiva que resulta da intervenção deliberada do adulto, visando à diversificação e ao enriquecimento da ação de caráter ficcional.

Duas modalidades lúdicas – uma inerente a todos os seres humanos e outra vinculada a uma intenção pedagógica – são apresentadas sob o mesmo nome: *jogo dramático*. Uma terminologia única serve para designar processos de conhecimento tão diferenciados como aqueles proporcionados pela manifestação espontânea infantil e aqueles instaurados por dramatizações efetuadas por crianças, jovens ou adultos, dirigidas por um educador.

Como se pode constatar, desembaraçar esse emaranhado se faz necessário para que possamos ter clareza sobre os desafios do terreno no qual nos movemos.

Jeu dramatique

O termo é cunhado na França nos anos 30 e tem a assinatura de Léon Chancerel (1886-1965), notório homem de teatro que está também na origem do teatro infantil naquele país. Para situar o contexto no qual aparece a noção de *jeu dramatique*, cabe uma rápida digressão sobre o trabalho de dois importantes diretores teatrais cujas inquietações permeiam igualmente a atuação de Chancerel³.

O primeiro deles é Jacques Copeau (1879-1949), fundador do *Vieux Colombier*. Ao colocar o ator no centro do fenômeno teatral, Copeau afirma enfaticamente sua relevância como intérprete e criador. Uma vez que Copeau considera o ator um elemento indispensável para a renovação do teatro de seu tempo, passa a sistematizar diretrizes para sua formação global e progressiva, dando origem a uma verdadeira pedagogia do ator. O segundo é Charles Dullin (1885-1949), criador do *Atelier*. O aspecto da sua trajetória que mais interessa aqui é a busca de um método de trabalho que conduza à sinceridade do ator. Nessa perspectiva, ele preconiza a improvisação teatral como o caminho por excelência para que o aluno descubra seus próprios meios expressivos.

Tendo em vista melhorar a qualidade do trabalho teatral na França, mediante uma boa formação para o ator iniciante, Chancerel escolhe os destinatários do seu projeto pedagógico: escoteiros e participantes de movimentos de juventude – bastante ativos naquele país durante os anos 20 e 30. Apoiar-se na infância e juventude para renovar a arte teatral é sua meta. Encoraja o nascimento e aperfeiçoamento de grupos teatrais e atua em locais pouco comuns na época, como subúrbios, hospitais, cidades do interior e zona rural. É dentro desse quadro que Chancerel sistematiza uma abordagem específica da ação improvisada, por ele batizada de *jeu dramatique*. Além de sua atuação como diretor e professor, outro meio importante para a disseminação dessa prática foi, sem dúvida, a publicação contínua dos *Cahiers d'Art Dramatique* que mais tarde inspirou, no Rio de Janeiro, a criação dos *Cadernos de Teatro do Tablado*, por Maria Clara Machado. Na sua origem, o *jeu dramatique* era uma modalidade de improvisação com regras, efetuada a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador.

A partir do período do pós-guerra, as práticas com o *jeu dramatique* se ampliam e se diversificam no âmbito de organizações de educação popular. Destaca-se a atuação de Miguel Demuynek, que ao longo de décadas, forma monitores de colônias de férias e professores do Ensino Fundamental para a prática do *jeu dramatique* dentro dos *Centres d'Entraînement aux Méthodes Actives*, importante núcleo de renovação educacional no país. Em torno dos anos 50, a emergência dos chamados teatros populares coloca na berlinda uma função social particular para o teatro; sua dimensão emancipatória e, segundo alguns, quase messiânica é enaltecida. A perspectiva de uma democratização cultural e do desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à organização social ganha o primeiro plano. Políticas culturais visando à freqüentação de espetácu-

los, assim como à experiência prática, que pode sensibilizar platéias jovens em relação à cena, são efetivadas através das chamadas coletividades, ou seja, de meios associativos, comitês de empresa, movimentos de juventude.

É em meio a esse panorama que a prática do *jeu dramatique* deve ser analisada. Ela privilegia a relação entre o trabalho em grupo e a expressão pessoal dos participantes, mediante uma atuação improvisada que se contrapõe à simples reprodução de formas teatrais consagradas. Essa perspectiva, inicialmente dirigida para a atuação junto a crianças e jovens, conforme apontamos, estende-se mais tarde também aos adultos.

Dentre os autores que mais recentemente se voltaram para essa modalidade, destacamos Jean-Pierre Rynngaert, cuja obra *Le jeu dramatique en milieu scolaire* publicado em 1977, é uma referência internacionalmente conhecida. Três características principais podem ser destacadas quando se procura caracterizar essa prática. Uma separação nítida vigora entre quem joga e quem assiste, desde o início. O prazer da invenção, que é a marca da atividade lúdica, se alia às regras, vistas como indispensáveis; restrições são propostas por serem consideradas produtivas, fontes de superação de fórmulas já conhecidas. A platéia aprecia o jogo recém realizado, do modo mais objetivo possível; “gosto”, “proponho” ou “crítico” são as entradas sugeridas. O retorno oferecido ao grupo de jogadores é tido como formador para uns e outros. As palavras de Rynngaert evidenciam a linhagem teatral dos jogos dramáticos na acepção francesa:

Todo nosso esforço de melhorar o jogo vai repousar nessa necessidade de teatralização, que desejamos consciente e plenamente assumida nas improvisações. É por isso que insistimos para que os jogos existam para outros e para que o esforço do grupo seja dispensado em prol da melhoria de seu modo de expressão em uma situação de comunicação (1977, p. 45, tradução da autora, grifo do autor).

Um roteiro estabelecido previamente é o ponto de partida do jogo dramático, conforme podemos verificar no referido livro. Uma narrativa mais ou menos permeada por lacunas é estabelecida pelos participantes a partir da sugestão de um tema, à qual o grupo, na seqüência, procura dar uma forma dramática. Aquilo que vai ser mostrado resulta de uma deliberação prévia grupal; embora em graus diversificados dependendo da situação, a combinação sobre o assunto se faz sempre presente entre os jogadores. O jogo – ou a cena – é a realização de um roteiro pensado de antemão. A formulação de um “discurso sobre o mundo” é privilegiada. Nas palavras do autor, o trabalho sobre a linguagem teatral traz em si um lastro que ultrapassa essa própria arte: “Se o desafio passa pela aquisição de novos códigos e pela reflexão sobre a teatralidade, ele se situa além de uma cultura teatral, na apropriação de formas contemporâneas que permitem mudar o olhar que nossos alunos lançam sobre o mundo e talvez de fazê-los viver enfim seu próprio tempo” (idem, p. 50).

As posições de Jean-Pierre Ryngaert, no entanto, evoluem. Anos mais tarde alertará os leitores contra “os excessos de confiança no racionalismo” (Ryngaert, 1981, p. 220) e em um livro mais recente, *Jouer, représenter: pratiques dramatiques et formation* (1985) abandona os procedimentos com roteiro prévio. Em meio à vigência naquela década em seu país, de uma política cultural em favor de textos contemporâneos, Ryngaert passa a relativizar a própria noção de fábula. “O questionamento da história, da situação ou do tema prévios ao jogo correspondeu ao início de uma crise da fábula no texto dramático”⁴.

Na tentativa de evitar a racionalização prévia dos jogadores, pontos de partida de caráter sensível são agora propostos. Maior proeminência é atribuída ao corpo; entrar em relação com espaço, música, imagens, objetos, poemas, palavras constituem motes para deslanchar o jogo. A antiga preocupação com um discurso “controlado” cede lugar à valorização do acaso. Sorteios mediante os quais são obtidas combinações aleatórias entre espaço, personagens e ação são preconizados, dando lugar ao rompimento com a busca de uma *mimese* em seu sentido estrito. Nesse segundo livro a busca do desenvolvimento da capacidade de jogo é apresentada como ponto comum entre a atuação do formador e a do diretor teatral. Crescer em termos de escuta e da relação com o parceiro são habilidades a serviço da qualidade da presença e de invenção daquele que atua, seja ele um jovem que descobre o teatro, seja um ator em temporada.

Quando caracteriza o teatro hoje, Ryngaert assim se posiciona: “prática coletiva na qual a qualidade, os equilíbrios da escuta e a circulação das energias, no instante e para o instante, contribuem para formar os indivíduos” (idem, p. 121).

Muito pouco de todo esse trabalho é conhecido pelos brasileiros; apenas o primeiro livro está traduzido e publicado através de uma edição portuguesa de 1981, portanto quase obra rara no Brasil.

Cem jogos dramáticos de Maria Clara Machado e Marta Rosman (1971), que obteve certa repercussão entre nós revela, conforme já salientamos, a influência de Chancelrel; narrativas são apresentadas, fazendo com que os leitores, apoiados nelas, lancem-se ao jogo dramático.

Por outro lado, cabe lembrar que Olga Reverbel – pioneira das relações entre teatro e educação no Rio Grande do Sul – preconiza em seus livros procedimentos teatrais, sem dúvida influenciados pela bibliografia francesa. É difícil, no entanto caracterizar a natureza de seu trabalho com exatidão, visto que a terminologia utilizada flutua entre várias noções, entre as quais aparece o *jogo dramático*, mas por vezes também o termo *jogo teatral*, empregado de maneira genérica.

A prática do jogo dramático na acepção francesa do termo, portanto, não se baseia na indução ao ato de jogar por parte do coordenador. Este não se faz presente o tempo todo – como no caso das práticas derivadas do *dramatic play* –, enunciando suas propostas como um pano de fundo imprescindível para a

instalação e alimentação da atmosfera lúdica. Uma vez lançada a proposta de jogo dramático, cabe aos participantes a prerrogativa de decidir sobre a natureza e a duração de sua *performance*, dentro do jogo, a partir da relação que se constrói entre os jogadores, sem tutela do coordenador.

Um mesmo termo portanto – *jogo dramático* – recobre diferentes visões do fenômeno teatral. Do ponto de vista dos autores que o entendem como o correspondente em língua portuguesa do *dramatic play*, o que cabe enfatizar em processos pedagógicos com jovens é a noção de dramatização, conexas ao ideário da livre-expressão. A visão cristalizada de teatro faz com que essa arte seja negada como referência para um processo pedagógico. Quando *jogo dramático* é empregado como o correspondente em português do termo cunhado pelos franceses, o quadro passa a ser outro. Oriunda de uma preocupação com a renovação do teatro na primeira metade do século XX, essa modalidade de improvisação parte de um princípio claro: o fazer teatral traz em seu próprio bojo os elementos que podem contribuir para o crescimento do homem.

Se entre a década de 30 e os anos 90 o jogo dramático passou por várias mudanças, tal fato certamente revela que sua estrutura é suficientemente aberta para poder absorver as contínuas transformações que dinamizam o teatro na contemporaneidade.

Uma perspectiva comum

Ao cabo dessa tentativa de clarificar conceitos, observamos que é possível agrupar em um mesmo conjunto a noção de jogo teatral e a de jogo dramático na acepção francesa. Vários são os pontos de convergência que as aproximam. Vinculadas a uma perspectiva de renovação do teatro, têm sua origem marcada também por um engajamento de caráter social. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar; consideram que a disponibilidade para a experiência e o caráter coletivo do trabalho são pontos centrais no processo de aprendizagem.

Na medida em que visam ao desenvolvimento da capacidade de jogo numa ótica de aperfeiçoamento da comunicação teatral, têm na apreciação da platéia um importante fator para o desenvolvimento dos participantes. Em ambos os casos, jogo teatral e jogo dramático, essa platéia é composta de pessoas do grupo de jogadores, em alternância.

A partir de propostas estruturais, derivadas da linguagem teatral, tais modalidades lúdicas possibilitam que desejos, temas, situações possam emergir do próprio grupo, não estando portanto sujeitos a sugestões de quem conduz o processo. Uma vez que em ambas as modalidades a realização do jogo não se dá como resposta a instruções ininterruptas do coordenador, elas permitem que o grau de envolvimento dos participantes no fazer teatral seja definido por eles mesmos. Sua motivação e suas capacidades são convocadas em cena de modo

autônomo, sem que haja indução. Se tomarmos em consideração apenas as práticas mais recentes do jogo dramático na acepção francesa, podemos afirmar que elas e os jogos teatrais possuem também outro ponto de interseção: ambas questionam a preponderância da fábula. Enredos e situações são tão-somente decorrência da experimentação de um desafio relativo à linguagem da cena.

Do ponto de vista do professor ou diretor teatral no Brasil, hoje, no entanto, não nos parece que seja pertinente identificar essas práticas – jogo teatral e jogo dramático na acepção francesa – como sistemas acabados. O mérito dessas modalidades se deve ao fato de constituírem princípios de trabalho valiosos, a serem sempre ativados à luz dos contínuos questionamentos que não cessam de transformar as manifestações teatrais em nossos dias.

Notas

1. Cf. CAMARGO, Robson José, “Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas”, *Sala Preta* nº 2, 2002, p. 282-289.
2. Para mais detalhes cf. KOUDELA, Ingrid, *Jogos Teatrais*, São Paulo: Perspectiva, 1984.
3. Para mais detalhes sobre a trajetória de Chancerel e sua influência no Brasil, cf. FALEIRO, José Ronaldo, “La formation de l’acteur à partir des ‘Cahiers d’Art Dramatique’ de Léon Chancerel et des ‘Cadernos de Teatro’ do Tablado”, Thèse de Doctorat, Université de Paris X, 1998.
4. RYNGAERT, Jean-Pierre. “L’improvisation”. In : *Le théâtre et l’école*, Paris: ANRAT/ Actes Sud, 2002, p. 118.

Referências Bibliográficas

- SLADE, Peter, *O jogo dramático infantil*, São Paulo: Summus.
- LOPES, Joana, *Pega Teatro*, São Paulo: CTEP, 1981.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu théâtral en milieu scolaire*, Paris, Cedic, 1977.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*, Coimbra, Centelha, 1981. Pós-fácio do autor.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. “L’improvisation”. In : *Le théâtre et l’école*, Paris: ANRAT/ Actes Sud, 2002.

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo é professora titular no Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Endereço para correspondência:
malupu@uol.com.br



30(2):229-242
jul/dez 2005

EXPERIÊNCIA URBANA E CONHECIMENTO TEATRAL:

romper limites e ampliar espaços

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

RESUMO – *Experiência urbana e conhecimento teatral: romper limites e ampliar espaços.* Este estudo apresenta algumas reflexões sobre as relações entre a experiência na cidade, sob a perspectiva espanhola das “cidades educadoras”, e a realidade escolar, mais especificamente os processos de ensino e aprendizagem do teatro. Busca-se fornecer elementos para destacar a emergência e a relevância de novos espaços educativos, para compreender a contribuição do teatro no desenvolvimento de crianças e jovens de todas as idades, independentemente das suas condições sociais e culturais, e para repensar o papel das instituições de ensino e de outras redes que tecem a malha social e cultural da cidade, frente aos desafios da educação contemporânea.

Palavras-chave: *cidade educadora, conhecimento, teatro, escola, cultura.*

ABSTRACT – *Urban experience and drama knowledge: breaking boundaries and expanding spaces.* This study presents some reflections about the relationship between the city experience, from the Spanish perspective of “educative cities”, and school reality, particularly the processes of teaching and learning drama. The text presents elements aimed at highlighting the emergence and relevance of new educational spaces, helping to understand the contribution of drama for the development of children and young people of all ages, regardless of social or cultural conditions, and rethinking the role of educational institutions and other networks that weave the social and cultural web of the city in face of the challenges of contemporary education.

Keywords: *educative city, knowledge, drama, culture.*

Introdução

O objetivo deste estudo é sistematizar algumas reflexões sobre o processo educativo em teatro e as chamadas “pedagogias da cidade”, temática que descortina um universo relacionado à discussão de problemas da educação contemporânea e à necessidade de configuração de novos modos de pensar o papel do poder público, das instituições educacionais e de outras redes sociais que possam responder aos desafios e impasses que a cultura contemporânea representa à educação escolar.

Num primeiro momento, tendo por base num estudo realizado por Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), trago alguns elementos que permitem refletir sobre as origens da escola como espaço de isolamento, que emerge e se configura pela necessidade de normatização de saberes e modelação de condutas, fatores intrinsecamente relacionados à estruturação da sociedade de classes e à constituição dos conceitos de infância e juventude na nossa cultura.

A seguir, focalizo a atenção em determinados conceitos fundamentais à compreensão das relações entre a cidade e a escola no contexto da sociedade contemporânea, analisados na perspectiva sociológica da cidade educadora e sob a ótica de autores como Jaume Trilla Bernet (1997), teórico espanhol que trata das bases conceituais do movimento das “cidades educadoras”, e Daniel Filmus (1997), estudioso argentino que examina aspectos relativos à situação social, econômica e cultural das cidades da América Latina.

Por fim, encaminho algumas reflexões acerca das contribuições da área do teatro para o estreitamento das relações entre a escola e a cidade, partindo de um olhar sobre as formas de ensino do teatro predominantes no nosso sistema escolar, frente à multiplicidade de propostas cênicas que a condição contemporânea significa às transformações da arte teatral.

Proponho, em última análise, oferecer elementos que concorram para o encurtamento da distância que separa o trabalho escolar da experiência social e cultural urbana, com vistas ao fortalecimento dos vínculos entre o conhecimento escolar e a vida dos estudantes e dos profissionais que ‘fazem’ o cotidiano da escola.

Das origens da instituição escolar obrigatória

Analisar a significação de movimentos ligados às novas concepções de educação escolar implica considerar propostas que se orientam no sentido de implementar um modelo de escola como instituição que inclua a todos, que se destine ao desenvolvimento integral do ser humano ao longo de toda a sua vida e que prime pela competência e pela busca da universalidade do conhecimento¹. Mas exige, também, que se considerem as origens da escola como instituição

vinculada à infância e à própria constituição da nossa sociedade, tal como hoje a compreendemos.

Nesse sentido, o artigo de Varela e Alvarez-Uria (1992), intitulado *A maquina escolar*, traz um levantamento das condições sociais de emergência da escola como instituição obrigatória, a ser freqüentada por crianças e jovens de todas as idades, independentemente da classe social a que pertencem.

Os autores apóiam-se, numa primeira análise, nos estudos realizados por Philippe Ariès (1978), para abordar historicamente o estatuto da infância e a constituição de um espaço destinado à educação das crianças e dos jovens, que corresponde ao surgimento da figura do especialista, ao desenvolvimento de teorias e métodos elaborados com fins educativos e à institucionalização do espaço escolar, aspecto implicado ao gradual desaparecimento de outras formas de socialização e à conseqüente ruptura das relações entre aprendizagem e formação, que se fez sentir “tanto nos ofícios manuais como no ofício das armas e inclusive em outras ocupações liberais” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 83).

Nessa perspectiva, a escola institucional emerge, por volta do século XVI, como um dispositivo cuidadosamente instrumentalizado para exercer o controle sobre a infância e a juventude. Tal iniciativa visava naturalizar a sociedade de classes (estratificação) e garantir o prestígio da igreja junto às minorias dominantes, assegurando, com isto, a manutenção do espaço de autoridade por ela ocupado. Esse estatuto da escola corresponderia a uma crescente necessidade de regulação por parte do poder público, que passaria a construir uma legislação específica a ser implementada nas instituições escolares.

Os programas educacionais passaram a ser delineados considerando as diferenças entre as classes para as quais se destinavam. Os filhos dos nobres e as crianças das classes que detinham a superioridade econômica receberiam especial atenção, já que o futuro lhes reservava o desempenho de funções de decisão e comando; por outro lado, a educação das crianças das classes populares ficaria ao encargo de instituições de caridade de intervenção governamental ou clerical, dada a necessidade de manter a sua condição subalterna, garantida por práticas modeladoras, moralizantes e doutrinárias.

Essa “maquinaria” de transformação da juventude caracterizava-se pela heterogeneidade: de um lado, a “escola”, na qual os meninos pobres aprendiam um ofício mecânico para garantir a “fabricação” de servos prestimosos e, do outro, o “colégio” para os meninos ricos, que incluía o estudo de matérias literárias e línguas, bem como a aprendizagem de posturas condizentes com a sua categoria social (Varela e Alvarez-Uria, 1992).

Nessa mesma medida, a formação do profissional dedicado à educação passaria a exigir especial atenção por parte das ordens religiosas, preocupadas com a formação educacional e moral dos jovens.

Os jesuítas significaram expressivas transformações nas formas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos, substituindo os

drásticos castigos físicos que caracterizavam as formas clássicas adotadas pelos preceptores, por “uma vigilância amorosa” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 79) e cercando o ato educativo de uma série de cuidados, que incluíam a programação criteriosa dos conteúdos, a aplicação de métodos de ensino e procedimentos individualizados e adequados a diferentes idades e condições sociais.

Instituíam-se um novo estatuto de mestre, categoria que ostentava um conjunto de conhecimentos e assumia a responsabilidade pela formação moral, pela manutenção da organização e da disciplina nas salas de aula e pela criação de métodos de ensino adaptáveis ao perfil dos seus discípulos.

Mais tarde, a Escola Normal abrigaria a formação desse novo modelo de professor, criando um corpo de disciplinas que o submetia à autoridade estabelecida pelo poder público, ao mesmo tempo em que fornecia os meios para que ela se fizesse cumprir na sua sala de aula.

Nessa perspectiva, o processo de constituição da escola como espaço de isolamento emerge no enfrentamento de outras formas de socialização, que passaram a ser sistematicamente desqualificadas e desvalorizadas como instâncias educacionais e formativas, culminando com a institucionalização da escola obrigatória.

Esse modelo institucional destinava-se fundamentalmente ao controle das classes sociais menos favorecidas e a sua finalidade era a moralização do operário como fator de coibição das lutas sociais, salvaguardando, assim, os interesses das minorias que detinham o poder econômico. Ou seja, a imposição da escola pública, como instituição obrigatória a ser freqüentada pelos filhos das classes trabalhadoras, visava, fundamentalmente, impedir a implementação “de modos de educação gerenciados pelas próprias classes trabalhadoras” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 90).

A instituição escolar passa a caracterizar-se por uma espécie de ‘quarentena’, na qual as crianças, que até então participavam da sociedade e aprendiam a vida com os adultos, serão enclausuradas, separadas, isoladas da sociedade, para aprender a vida na escola.

Tais estudos levam a considerar que a ruptura entre a realidade escolar e a experiência cotidiana está na base da constituição da nossa concepção de escola, de infância e de sociedade, e que a educação escolar institucional e obrigatória assenta-se na negação de outras formas de socialização, tais como as experiências na vida familiar e comunitária, e de aquisição de conhecimentos, a exemplo daqueles que se relacionam à aprendizagem de um ofício, consolidando-se no alheamento às possibilidades de interação com acontecimentos e espaços de convívio que a experiência social pode significar à educação das crianças e dos jovens.

Muitas e sucessivas mudanças sociais ocorreram desde o nascimento da escola, e a educação escolar, como toda forma de construção da identidade cultural de um grupo social, experimenta hoje um momento de crise sem prece-

dentos, acirrado pelas profundas transformações culturais, políticas, econômicas e ideológicas que sociedade contemporânea atravessa.

De acordo com Vera Maria Candau (1998, p. 25), para enfrentar as tensões e conflitos que a cultura contemporânea significa à educação, a escola não pode fechar os olhos para essas transformações, sob pena de eximir-se da sua inestimável contribuição ao “processo de mudança cultural e social que estamos vivendo”. A autora considera que a educação escolar necessita urgentemente ser redefinida; para ela, “é a própria concepção da escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em questão”.

Mas de que forma é possível desnaturalizar concepções e posturas tão arraigadas na nossa cultura?

Sem a pretensão de fornecer respostas conclusivas a uma questão tão complexa e abrangente, este trabalho tem por objetivo propiciar reflexões que permitam aprofundar as relações entre a experiência na cidade e o conhecimento escolar, com vistas à construção de uma escola significativa para a sociedade contemporânea.

A cidade como agente de educação

Segundo a análise de Bernet (1977), a tão popularizada expressão “cidade educativa”, remonta pedagogias instituídas desde a Grécia clássica e as suas origens identificam-se em diferentes momentos da história da educação: a idéia de “cidade educativa” encontra-se esboçada nos princípios de “cidade ideal”, preconizados pelo renascimento e, mais tarde, figura nas idéias propagadas pelos teóricos da Escola Nova, tais como Dewey e Freinet; mais adiante, passa a fazer parte dos movimentos de educação popular e da pedagogia de Paulo Freire e, no início dos anos setenta, é mencionada, ainda que cumprindo uma função meramente ilustrativa, nos documentos elaborados pela UNESCO.

A partir do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras², realizado em 1990 na cidade de Barcelona, a expressão foi recuperada e ressignificada, adquirindo novos contornos: a palavra “educativa”, até então empregada para exprimir a idéia de cidade como um simples fator de educação, passou a ser substituída por “educadora”, denotando a idéia de cidade como agente de educação, como organismo que assume papel formador na vida dos que nela convivem.

Nesse sentido, mais do que uma categoria a ser definida com precisão, a “cidade educadora” é um mote que convoca a pensarmos o processo educacional como uma trama complexa que abrange tempos e espaços que ultrapassam largamente a experiência escolar.

Cidade e contemporaneidade: para uma análise contextual

Na perspectiva de Filmus (1997), o processo educacional é uma das instâncias responsáveis pela construção da cidadania, e a idéia de “cidade educadora” só pode ser implementada se levarmos em conta o seu contexto socioeconômico e político que, por sua vez, deve ser compreendido à luz de três aspectos intimamente vinculados à constituição da sociedade e da cultura do nosso tempo.

O primeiro desses aspectos relaciona-se a um fenômeno que se faz sentir nas nossas cidades, em decorrência, por um lado, do forte impacto do processo de globalização e, por outro, da tendência de recuperação do ponto de vista local, que corresponde à revalorização das instituições e políticas públicas municipais e dos movimentos sociais locais na vida dos habitantes das cidades.

O avanço do processo de globalização afeta profundamente as relações econômicas e culturais, pondo em xeque a capacidade dos estados nacionais, na medida em que opera uma padronização do cotidiano dos cidadãos, resultando radical transformação da aparência dos habitantes das cidades em “cidadãos do mundo”; já o retorno à perspectiva local deve-se a uma multiplicidade de fatores responsáveis pela crescente participação das organizações não governamentais e dos movimentos sociais de âmbito e projeção locais, na luta por melhores condições de vida dos cidadãos. Dentre esses fatores, destacam-se: a reação ao processo de globalização e a crise de representatividade pela qual passam as instituições políticas e sociais, que abala seriamente a confiabilidade dos cidadãos nos partidos políticos e nos organismos nacionais.

Para Candau (1998), a emergência do local e a ênfase nas especificidades dos aspectos culturais, econômicos e sociais da sociedade contemporânea é um dos efeitos do processo de homogeneização acarretado pela globalização da cultura.

Outro fator que tem influenciado esse movimento de recuperação da perspectiva local é a progressiva descentralização das políticas públicas nacionais, que tende a creditar aos governos municipais, encargos e serviços (relativos à saúde, à educação e à segurança dos cidadãos) até então de responsabilidade exclusiva dos governos nacionais.

No que tange às políticas públicas, em que pese a heterogeneidade dos resultados advindos dessa transferência de encargos, Filmus considera que as cidades têm recuperado um espaço significativo, ocasionando importantes melhorias na qualidade dos seus serviços. Essas melhorias devem-se, fundamentalmente, a dois fatores, quais sejam: a superação da idéia de que uma política homogênea seja capaz de aplicar-se a situações muito diferenciadas (fator que tem acarretado por parte do poder público um planejamento estratégico adaptável a cada problema e a cada situação em particular); e a implementação de novas formas de participação da comunidade nas decisões que envolvem os problemas da vida urbana.

O segundo aspecto analisado por Filmus tem relação com uma mudança de tendência no que tange à função social desempenhada pelas grandes cidades: de organismo integrador das grandes massas, a cidade passou a exercer função desagregadora.

As origens dessa mudança vinculam-se ao processo de industrialização, ocasionado no pós-guerra, período em que as cidades dos países da América Latina passaram a congregiar novos grupos populacionais que migravam da zona rural atraídos pelo trabalho nas indústrias e pelas possibilidades de emprego (diretas ou indiretas) que elas geravam. Assim, esses novos habitantes das cidades, que até então não tinham acesso a serviços sociais fundamentais (como a educação, a saúde e a justiça), passariam, mesmo que em condições precárias, a usufruir desses bens proporcionados pelas políticas públicas, experimentando gradativa integração à vida cidadã.

Com as grandes transformações advindas dos novos processos de produção e das tensões provocadas pela chamada crise do Estado, relacionada às políticas econômicas neoliberais, as condições de vida nas grandes cidades seriam profundamente alteradas, de modo que os grupos populacionais, que anteriormente haviam conquistado o direito de dispor de bens sociais, passariam a ser privados desses serviços e excluídos do processo de participação política.

Francesco Tonucci (1997) caracteriza um “mal estar” que se faz sentir nas nossas metrópoles, relacionado à mudança de perspectiva no nosso imaginário sobre a cidade. Ele faz alusão aos contos de fadas narrados por nossos avós, que traziam a imagem do bosque, ou da floresta, como um lugar que inspirava medo, enquanto a imagem da cidade, nessas narrativas, remetia-nos a um lugar seguro, um espaço de encontro, de brincadeiras e jogos coletivos.

Segundo Tonucci, umas poucas décadas foram suficientes para mudar radicalmente tal perspectiva: a cidade de hoje transformou-se a olhos vistos num lugar hostil e perigoso, um espaço agressivo onde a segurança dos seus habitantes sofre constante ameaça; por outro lado, a imagem do bosque, ressignificada pelos movimentos de cunho ecológico preocupados com a preservação ambiental, transformou-se em objeto do nosso desejo, passando a nutrir os projetos daqueles que sonham com uma vida mais saudável e mais tranqüila.

Finalmente, o terceiro aspecto destacado por Filmus (1997, p. 78) relaciona-se ao que se denomina “retorno à institucionalidade democrática”, fator intrinsecamente vinculado à concepção de uma “nova cidadania”. Tal concepção ancora-se na idéia de que a ação cidadã não pode se restringir aos parâmetros tradicionais e pressupõe que a sociedade como um todo reflita sobre o exercício democrático. O exercício da democracia é analisado segundo três dimensões, que compreendem, respectivamente: a luta dos cidadãos pelos seus direitos, frente à arbitrariedade do poder (político ou estatal) instituído, a idéia de soberania da condição cidadã em relação à autoridade do poder estatal e a construção da chamada cidadania social.

A educação desempenha um papel crucial na formação dos cidadãos para a participação política e para o estabelecimento das relações entre o estado e a sociedade civil. A cidade que se pretenda educadora deve, pois, trazer na sua base o compromisso com a defesa dos direitos dos seus habitantes, promovendo uma formação que desenvolva nos cidadãos a capacidade de determinar as suas próprias necessidades sociais e de consolidar ampliadas e reinventadas formas de organização da sociedade, sejam elas institucionais, não governamentais, estudantis, comunitárias, ou quaisquer outros modos de participação na vida urbana.

Tais aspectos são fundamentais para a elaboração de um projeto educacional que firme posição contrária à exclusão e em favor da paz, e promova a idéia de cidade como meio, agente e conteúdo de educação.

Cidade e escola: “aprender na cidade”, “da cidade” e “a cidade”

Em relação ao sistema educacional, Filmus (1997, p. 79) considera que o princípio norteador das cidades educadoras desdobra-se em três níveis de significação, quais sejam: “aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade”. A perspectiva de “aprender na cidade” exige que escola tome consciência do importante papel que desempenha no contexto das cidades contemporâneas.

Ao discutir as bases conceituais das cidades educadoras, Bernet (1997) analisa o meio urbano como um espaço fértil em acontecimentos educativos que contemplam múltiplos fatores (tanto negativos quanto positivos) que, por sua vez, precisam ser compreendidos na sua complexidade, sob pena de escaparem à intencionalidade da experiência educacional propriamente dita.

Para que se possa abarcar essa complexidade, Bernet sugere que se visualize a cidade como uma rede composta por diferentes malhas (representadas por instituições, situações, recursos e espaços) que se entrecruzam, formando um mapa cujos limites são difusos e de difícil localização.

O mapa da cidade educadora é composto por quatro elementos fundamentais: a) uma estrutura pedagógica estável, integrada por instituições educativas que garantem o aspecto formal da educação dita global; nessa estrutura, incluem-se o sistema escolar formal e as instâncias educativas de cunho não formal que se constituem através de serviços educacionais dos mais diversificados, permitindo a flexibilização da estrutura, bem como do tempo e do espaço em que esses serviços educacionais se realizam; b) uma rede de recursos (meios, equipamentos, instituições) que, embora não tenham a educação como ocupação principal, oferecem oportunidades educativas, dividindo intencionalmente, com o sistema escolar, a tarefa de educar os cidadãos; c) situações educativas planejadas, cuja função é gerar processos educativos ocasionais que venham ao encontro das

eventuais necessidades dos cidadãos de um determinado grupo social e partam, tanto da iniciativa das instituições, quanto da própria comunidade envolvida; e d) uma permanente rede de espaços, encontros, situações e experiências de caráter educativo e não planejadas *a priori*, mas que movimentam o cotidiano da cidade, na medida em que significam oportunidade de interação entre diferentes agentes e grupos que nela convivem.

A perspectiva de “aprender da cidade” relaciona-se à idéia de meio urbano como agente informal de educação, ou seja, a cidade concebida como uma escola da vida. É importante considerar as possibilidades de educação inerentes à vida urbana, ou seja, o “currículo oculto” nos “comportamentos cotidianos, na paisagem urbana, nas formas de organização e participação e nos discursos” (Filmus, 1997, p. 80).

Ora, para que se possa aprender da cidade é necessário implementar um projeto que assuma a função de educar de acordo com determinados conteúdos e valores que favoreçam a integração social e o respeito às diferenças, o que só é possível a partir de um esforço conjunto que ultrapasse a conjuntura política e congregue amplos setores da sociedade civil.

Finalmente, a proposta de “aprender a cidade” refere-se às possibilidades educativas que a cidade propriamente dita oferece a seus habitantes. Essa perspectiva relaciona-se à idéia de “leitura da cidade”, ou seja, a construção de um olhar sensível sobre a cidade, a ser promovida no meio educacional desde a educação básica até a formação de nível superior.

Uma educação que tenha por princípio formar cidadãos não ocorre somente através do discurso, mas necessita incluir a participação e o diálogo como práticas correntes no cotidiano escolar. A inclusão dos problemas da cidade no currículo escolar e o fortalecimento de relações fundadas no diálogo e na democracia são princípios fundamentais à formação moral e à construção da cidadania.

Nesse sentido, Filmus adverte que a proposta da cidade educadora não pode ocorrer de maneira isolada, circunscrita a uma disciplina intitulada “a cidade”, ou simplesmente relacionada a determinados eventos alusivos ao tema. A perspectiva de aprender a cidade deve atravessar a escola como um todo, ampliando a visão de mundo dos alunos e conferindo significados aos mais diversificados conteúdos e seus modos de abordagem.

Nessa medida, o movimento da cidade educadora convoca a participação das universidades na elaboração de um projeto que possibilite o acesso dos estudantes de todos os níveis ao conhecimento que cerca a cidade e os seus processos culturais, sociais e artísticos.

Essa nova maneira de compreender a relação entre a cidade e a escola implica uma redefinição do papel da educação escolar na intrincada malha que caracteriza a sociedade contemporânea, exigindo um esforço conjunto para a implementação de novas formas de aproximação dos conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes, da sua experiência cotidiana.

À escola caberá compartilhar a tarefa de educar com todos os setores da sociedade, significando, assim, a ampliação do seu espaço e a superação das fronteiras que separam a educação escolar da vida dos alunos.

Conhecimento teatral na escola

Os estudos de Alvares-Uria e de Filmus relacionam as origens e o desenvolvimento da escola pública à necessidade de fortalecimento dos princípios culturais nacionais, aspectos valorizados nos currículos da escola moderna dos países da América Latina e que correspondem à progressiva desestruturação dos processos educativos locais.

Filmus (1997, p. 83) identifica, nos ideais do movimento romântico, a concepção de cidade como um meio violento e nocivo à educação das crianças, como fator ligado ao desenvolvimento da escola como instituição que nasce e se constrói no isolamento – uma escola protegida de uma cidade negativa” – da realidade social e cultural em que ela própria se encontra imersa.

Considerados esses fatores de origem da instituição escolar, o autor caracteriza o espaço escolar institucional por uma estrutura fechada sobre si mesmo, abrigada do contexto sócio cultural e responsável pela conservação de valores e conhecimentos reprodutivos e auto-referentes; segundo Filmus (1997, p. 84), os conhecimentos que se aprendem na escola só servem para legitimar as avaliações promovidas na própria escola, pois são desvinculados da experiência cotidiana dos alunos.

Na minha interação com professores atuantes nas redes pública e privada de ensino de diversos municípios do Estado do Rio Grande do Sul³, observo que os modelos de teatro correspondentes às práticas pedagógicas mais correntes costumam ser veiculados na sala de aula sem maiores questionamentos teóricos, estéticos ou epistemológicos, e que nem sempre são reconhecidos e assumidos por parte daqueles que se aventuram a orientar processos de aprendizagem possibilitados pelo de teatro com crianças ou com adolescentes.

Se, por um lado, a abordagem do teatro no meio escolar e as suas relações com a produção teatral feita na cidade é objeto de reflexão constante nos cursos de formação de professores de teatro, por outro, as práticas desenvolvidas em sala de aula parecem atrelar-se a modelos de teatro desgastados e empobrecidos, imunes à profusão das formas teatrais presentes no cotidiano da cidade.

Na Educação Infantil, realidade que desperta particularmente meu interesse de pesquisa (Santos, 1999, 2001 e 2002), tais práticas parecem naturalizar-se, identificadas pela adoção de posturas eminentemente diretivas, de caráter reprodutivo e repetitivo e pela utilização de padrões estéticos e modelos de representação ditados pelo professor. Ou seja, desde a primeira etapa da Educação Básica é possível constatar as sérias lacunas da formação docente no que tange à área do teatro.

Na falta de conhecimentos específicos, o professor tende, com frequência, a orientar a prática teatral das crianças no sentido das ‘clássicas’ montagens cênicas (denominadas pelos próprios professores de “teatrinhos”, ou “pecinhas”, inspiradas em contos infantis ou ilustrativas dos eventos previstos no calendário escolar), das quais participam até mesmo as crianças bem pequenas (na faixa dos dois aos quatro anos de idade), que nem se quer são capazes de compreender o significado das ações e dos diálogos que, a duras penas (refiro-me aos métodos autoritários e coercitivos utilizados para assegurar a disciplina e o cumprimento dos desígnios do professor) conseguem memorizar e repetir.

Os efeitos psicológicos nocivos desse tipo de abordagem (a exposição das crianças, a violência simbólica de que são vítimas e a impossibilidade de criação, para citar alguns), somados à ausência de iniciativas que visem ao desenvolvimento do senso estético e da expressividade das crianças, revelam o desconhecimento acerca do processo de construção do teatro pela criança e a falta intencionalidade pedagógica no que se refere à prática do teatro como forma de manifestação estética e como aspecto fundamental ao desenvolvimento do pensamento e à aprendizagem do convívio social.

E o trabalho junto ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio tende a significar desafios ainda maiores, devido à inquietação, à irreverência e ao desenvolvimento do senso crítico, para citar alguns aspectos constitutivos das relações interpessoais na infância e na adolescência.

Ora, se considerarmos as transformações radicais que caracterizam o fenômeno teatral desde o início do século XX, observa-se que, dividindo espaço com as formas clássicas, mais ou menos naturalistas, mais ou menos envelhecidas ou desgastadas, mais ou menos mercantilizadas, desdobram-se incontáveis novas visões de teatro, consubstanciadas em múltiplas formas cênicas que se libertam dos antigos padrões, abrindo espaço para a criação de novos modos de expressão e comunicação teatrais.

Essa liberdade e essa diversidade que caracterizam o teatro contemporâneo incluem aspectos, tais como a ênfase na criação, na autoria e na organicidade do ator e na improvisação teatral (influências das idéias de Constantin Stanislavski), a idéia de “reateatralização do teatro”⁴, a pluralidade dos espaços cênicos e a valorização do trabalho coletivo, que se fundamenta no princípio de que todos (diretor, atores, cenógrafo, figurinista, equipe técnica e público) são responsáveis pelo momento teatral.

Entretanto, os modelos de teatro difundidos na instituição escolar não correspondem a toda essa diversidade. As formas de teatro praticadas na sala de aula costumam processar-se apartadas da riqueza do movimento teatral que se desenvolve fora dos seus limites. Ou seja, a educação escolar parece cultivar modelos ‘protegidos’ de teatro, na ‘contramão’ das transformações que caracterizam o teatro do nosso tempo.

Na concepção de teatralidade da qual este trabalho parte não há e nem pode haver, um seccionamento entre a arte teatral contemporânea e o conhecimento

teatral que se aprende no meio escolar. Nessa medida, a prática do teatro deve ser compreendida pela escola como mais um instrumento de ação sobre a realidade, que passa a adquirir novos significados através da construção coletiva de um discurso estético e ético que inclua a todos, ou, parafraseando Jean-Pierre Ryngaert (1981, p. 70), ao referir-se ao jogo dramático, “um instrumento de análise do mundo”.

Nessa perspectiva, o trabalho teatral na sala de aula implica uma nova maneira de pensar as relações entre o conhecimento teatral e a experiência social dos estudantes. Além do domínio teórico-prático da arte teatral e dos fatos referentes a ela (a história das suas idéias e obras e a sua evolução na arte e na educação), o professor de teatro precisa estar em constante sintonia com as manifestações culturais e artísticas assimiladas ao teatro pelos seus alunos. Só assim conseguirá reunir elementos que o permitam construir intervenções pedagógicas significativas para as crianças, verdadeiras protagonistas do processo de construção do conhecimento teatral.

Um olhar sensível sobre o ‘mapa’ teatral da cidade em que vivemos é capaz de identificar a permanente ‘invasão’ cultural, que se faz sentir através da quantidade insondável de eventos e manifestações de caráter teatral ou lúdico, que se somam ao movimento das ruas ou das praças, ou que se desenvolvem nas associações de bairro, nos espaços culturais convencionais, ou alternativos, ou nas casas de espetáculo.

É preciso que estejamos atentos a essas oportunidades educativas que ocorrem de maneira mais ou menos regular, sutil, sazonal, pontual ou episódica, em lugares, os mais diversos e muitas vezes até inusitados, ocupados por diferentes organismos, grupos e instituições que tecem a malha social e cultural da cidade, enchendo de cores e sabores o cotidiano dos seus habitantes.

Para que esses espaços possam vir a constituir experiência efetivamente educadora, é preciso que eles sejam descobertos, reconhecidos e intencionalmente selecionados e assumidos pela escola, como constantes do seu currículo e, o mais fundamental, é necessário que correspondam aos interesses e aos desejos das crianças e dos jovens, significando, assim, compreensão e transformação das relações entre a experiência urbana e o conhecimento escolar.

Notas

1. Tais princípios constam do Relatório para a UNESCO (2001), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*.
2. Evento em que se deu a aprovação da Carta das Cidades Educadoras, documento que estabelece os princípios desse movimento, que surge vinculado aos ideais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1959), reafirmados na Convenção das Nações Unidas (1989), que reconhecem os plenos direitos dos cidadãos, das crianças e dos jovens.

3. Mediante a participação no Projeto “Perspectivas Educacionais do Teatro”, desenvolvido pelo Instituto Estadual de Artes Cênicas (IEACEN) da Secretaria Estadual da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.
4. De acordo com Pavis (1999, p. 341): “movimento na contra-corrente do naturalismo. Enquanto que o naturalismo apaga ao máximo os rastros da produção teatral para dar ilusão de uma realidade cênica verossímilante e natural, a teatralização ou, mais exatamente, a reatralização não ‘esconde seu jogo’ e supervaloriza as regras e as *convenções* do jogo, apresenta o espetáculo apenas em sua realidade de ficção lúdica”.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BERNET, Jaume Trilla. Cidades educadoras: bases conceptuales. *Cidades educadoras*. Curitiba: Ed. Da UFPr, 1997, p. 13-34.
- CANDAU, Vera Maria. Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. In: *Contemporaneidade e educação*. Rio de Janeiro, 1998, p. 14-26.
- DELORS, Jaques. (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- FILMUS, Daniel. Escuela y ciudad educadora: una relación a profundizar. *Cidades educadoras*. Curitiba: Da UFPr, 1997, p. 75-89.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atenção! Crianças brincando! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.) *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação 1999.
- _____. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- _____. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis (Org.) *Educação Infantil: p'ra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- STANISLAVSKI, Constantin. *Manual do ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Riupérez: 1997.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 68-96.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos é professora do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS e membro do GEARTE (Grupo de Estudos em Arte e Educação) e do NEEGE (Núcleo de Estudos em Epistemologia Genética).

Endereço para correspondência:

Rua General Vitorino, 255

90171-120 – Porto Alegre – RS

verabertoni@terra.com.br



GÊNERO, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA NAS ARTES VISUAIS

Luciana Gruppelli Loponte

RESUMO – *Gênero, educação e docência nas artes visuais.* Este artigo pretende abordar a relação entre gênero, artes visuais e educação, destacando a importância do tema e a sua quase ausência nas pesquisas sobre arte e educação no Brasil. Neste sentido, o objetivo do artigo é situar a discussão sobre o tema a partir das publicações existentes, além de lançar novas questões e apresentar autores que possam alimentar novas pesquisas na área. Com um foco especial para a formação docente em arte, o trabalho apresenta algumas abordagens e problematizações possíveis que podem nos fazer olhar a partir de outros pontos de vista para a docência em arte: o mito da genialidade artística e a “professora criativa” e relações possíveis entre gênero, docência em arte e poder.

Palavras-chave: *gênero e educação, ensino de artes visuais, formação docente.*

ABSTRACT – *Gender, education and teaching in visual arts.* This article examines the relationship between gender, visual arts and education, highlighting the importance of the theme and its virtual absence in art and education research in Brazil. The objective of this study is to situate the discussion about the theme, starting from existing publications, and also to pose new questions and present authors who can contribute to new research efforts in the field. Focusing especially on art teachers’ training, this article presents some approaches and possible problematizations that can lead us to look at art teaching from other viewpoints: *the myth of artistic genius and the “creative teacher” and the possible relations between gender, art teaching and power.*

Keywords: *gender and education, visual arts teaching, teacher training.*

Uma mulher não tem lugar como artista até que ela prove repetidamente que não se deixará eliminar.

Louise Bourgeois, Entrevista, 1971.

Há oito anos atrás precisei dar aula de Educação Artística para turmas de 5ª e 8ª série, foram as piores aulas que já dei, não estava preparada para trabalhar com estas turmas e nem para trabalhar arte. Dava o que encontrava: trabalhos prontos, cópias, não tinha conhecimento nesta área.

Memorial Artístico de aluna de Pedagogia, 2001.

Eu nunca gostei de artes, na escola a professora obrigava a desenhar e pintar como ela queria, se você pintasse diferente já estava errado. E quando ela mandava desenhar aí sim eu queria morrer, pois sou péssima para desenhar.

Memorial Artístico de aluna de Pedagogia, 2001.

O que há em comum entre as afirmações acima? Aparentemente, nada. Ou muita coisa. De modos distintos e a partir de contextos diferentes, as três afirmações tratam da relação da mulher e as artes visuais. A artista Louise Bourgeois¹ expressa a partir de sua própria experiência as dificuldades de ser reconhecida no mundo masculino das artes. Os trechos de memoriais de alunas de um curso de Pedagogia mostram algumas faces da relação entre docentes e o ensino de arte, que algumas vezes refletem experiências escolares um tanto traumáticas, que acabam interferindo de alguma maneira no modo como a arte é trabalhada nas escolas. Professoras são “obrigadas” a lecionar arte, sem a mínima preparação, como se esse fosse um conhecimento “nato” das mulheres.

Trago estas questões iniciais para introduzir um tema ainda não suficientemente explorado nas pesquisas em educação brasileiras: a relação entre gênero, arte e educação. Na primeira edição do seu livro *Arte-educação: leitura no subsolo*, de 1997, Ana Mae Barbosa afirmava não ter encontrado no seu levantamento sobre teses e dissertações sobre arte e educação no Brasil, nenhum trabalho que “tratasse da produção artística da mulher ou de seu viés apreciativo para completar nosso panorama multicultural”, informação que foi corrigida com uma nota de rodapé a partir da segunda edição revista (Barbosa, 1999, p. 15) com o surgimento de algumas pesquisas. De lá para cá, o tema continua a ser pouco explorado no Brasil, tanto no campo da arte como no campo da arte e educação, ainda que esse tema mereça mais atenção em outros países, como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e Espanha, por exemplo.

O objetivo deste artigo é, dessa forma, situar a discussão sobre o tema gênero, artes visuais e educação a partir do que já tem se publicado por aqui, além de lançar novas questões e apresentar autores que possam alimentar novas pesquisas na área.

Talvez um dos maiores desafios seja a desmitificação da palavra “feminismo”, ainda carregada pelo radicalismo do forte movimento político empreendido

a partir dos anos 60, principalmente no mundo ocidental. A palavra (e o próprio movimento) ainda causa certo estranhamento quando ligada à arte e à educação, embora diversos autores reconheçam a importância do movimento feminista, que implicou em uma “verdadeira reviravolta epistemológica” (Silva, 1999), com um grande impacto na crítica e na arte contemporânea a partir dos anos 70 (Archer, 2001) e, principalmente, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social, um dos elementos fundamentais para o descentramento do sujeito moderno cartesiano (Hall, 1999).

Um dos primeiros artigos publicados no Brasil sobre a crítica de arte feminista ligada à educação é de Elizabeth Garber (1996). A autora trata da discussão a partir de suas experiências pessoais como professora de arte, mãe, e cidadã norte-americana. No final do artigo ela deixa algumas questões aos leitores brasileiros: “como é a crítica feminista de arte no Brasil? Quais são as suas contendas, suas tendências, suas formas?” (Garber, 1996, p.18). O aparente silêncio diante desses questionamentos, talvez indique que estas perguntas continuem sem resposta.

Ao traçar um panorama da arte-educação pós-colonialista no Brasil, Ana Mae Barbosa retoma algumas questões sobre o feminismo, salientando que a crítica feminista deve estar presente entre as muitas abordagens de leitura da obra de arte, até por que “a educação é exercida principalmente por mulheres que necessitam de instrumental teórico que reforce seus egos culturais” (Barbosa, 1998, p. 51).

Ivone Mendes Richter (2003) também aproxima o feminino do ensino de artes visuais, embora não utilize referenciais teóricos ligados aos Estudos Feministas ou de gênero. Uma instigante pesquisa de campo sobre a estética no cotidiano nas famílias de alunas e alunos de uma escola municipal de ensino básico da cidade de Santa Maria, RS é o ponto de partida para a discussão sobre o ensino intercultural das artes visuais na escola utilizando dois eixos principais: a multiculturalidade no Brasil e a estética feminina do cotidiano².

A emergência do tema da diferença em tempos pós-modernos traz a questão do “outro” (e a mulher como um “outro”) também para o campo da arte, embora no Brasil a produção teórica nesse sentido caminhe a passos lentos. Destaco as seguintes publicações dos últimos anos: *As artistas: recortes do feminino no mundo das artes*, de Berenice Sica Lamas (1997); *A imagem da mulher: um estudo da arte brasileira*, de Cristina Costa (2002); *Mulheres artistas nos séculos XX e XXI*, organizado por Uta Grosenick (2003), e *Mulheres pintoras: a casa e o mundo*, catálogo da Pinacoteca do Estado de São Paulo (2004). As publicações tratam da relação da mulher e a arte a partir de abordagens e enfoques completamente diferentes, mas podem ser um excelente subsídio para iniciar a discussão³.

Nos últimos anos, tenho procurado abordar estas questões em minhas pesquisas, procurando as “costuras” possíveis entre gênero e ensino de artes

visuais, com um foco especial para a formação docente. Apresento aqui então algumas abordagens possíveis, que podem nos fazer olhar a partir de outros pontos de vista para a docência em arte.

Artes visuais e gênero: algumas problematizações

Articular arte e gênero é, de alguma forma, trazer uma tensão a mais para um olhar acostumado a ver a arte através dos olhos de historiadores e críticos de arte que tratam como única verdade uma visão particular e arbitrária. A Arte, esta celebrada com inicial maiúscula e luminoso neon no mundo ocidental, tem outros adjetivos que mal vemos abaixo da palavra “Universal”. A Arte Universal ou a História da Arte legítima em grande parte, já desconfiávamos, um olhar masculino, branco, europeu e heteronormativo. Aparte os chavões pós-modernos, que talvez ainda precisem ser repetidos, o que importa aqui é problematizar quais são as implicações para nossos modos de ver a arte e o próprio ensino de arte. Ter o olhar atravessado pelas questões de gênero ou por “intervencções feministas”, como nomeia Griselda Pollock (2003), é de alguma maneira perder a inocência ou a crença na neutralidade política das imagens artísticas. É olhar como “antes-nunca-tinha-visto” – o que não quer dizer um olhar mais verdadeiro, mais iluminado ou mais consciente, não confundamos. A arte, este terreno aparentemente livre, de pura expressividade e autonomia criativa, é um campo minado por relações de poder.

Muitas das questões que ligam arte a gênero originam-se de alguma maneira das provocações do artigo polêmico de Linda Nochlin (1989a), *Why have there been no great women artists?*, publicado originalmente em 1971. O artigo é considerado fundador por várias estudiosas⁴ que se dedicam ao tema e também é bastante citado em textos que articulam gênero e ensino de arte. O artigo faz mais do que simplesmente perguntar sobre as mulheres artistas esquecidas pelo discurso oficial da história da arte. Entre outras coisas, interroga sobre as condições desiguais de produção artística feminina e masculina e mesmo sobre o julgamento diferenciado de obras que pudessem supostamente apresentar alguns atributos “femininos”. Nochlin reivindica uma mudança de paradigma em uma disciplina já estabelecida como a história da arte, desafiando categorias como a da “grande arte” feita por gênios ou por *superstars*, por exemplo (Nochlin, 1989a, p. 153).

Acredito que estas questões são importantes para pensarmos a partir de pontos de vistas menos usuais sobre a docência em arte, já que grande parte das professoras de arte são mulheres, apesar da sua ausência no discurso oficial sobre arte. É claro que esta situação é bastante complexa e há muito para pensar. Professoras de arte fazem parte de um universo já feminino em sua maioria: o magistério, principalmente no que se refere à educação básica. Mas isso não

explica tudo, se levarmos em conta algumas especificidades do ensino de arte, tais como a pouca visibilidade e a reduzida importância na hierarquia curricular escolar. Ou ainda, o fato de que muitas professoras atuam nessa área sem uma formação específica porque, entre outras coisas, essa é uma atividade que supostamente não exigiria muito conhecimento ou tão-somente alguns atributos “estéticos” femininos.

Apesar de serem maioria, as mulheres professoras de arte ainda parecem invisíveis profissionalmente. Há um paradoxo semelhante no que diz respeito à presença/ausência feminina nas artes visuais. A despeito da grande visibilidade da imagem das mulheres como um dos temas mais recorrentes da arte ocidental, elas são quase invisíveis como sujeitos da produção artística. A relação entre as mulheres e a criação artística na cultura ocidental baseia-se na “hipervisibilidade da mulher como *objeto* da representação e sua invisibilidade persistente como *sujeito* criador” (Mayayo, 2003, p. 21). O par visibilidade/invisibilidade parece acompanhar as relações entre gênero e arte e/ou gênero e ensino de arte. Mas de que são feitas essas visibilidades e invisibilidades⁵? Que relações de poder as constituem?

Há muito percebo que a problematização desses temas é, de alguma forma, determinante para o que se faz em ensino de arte. O contato com uma bibliografia específica sobre o assunto⁶ reforçou a minha intuição inicial. Estes trabalhos, embora, de certa forma ainda sejam um pouco marginais dentro da produção acadêmica sobre ensino de artes visuais nos Estados Unidos e Canadá, refletem uma preocupação crescente do movimento feminista sobre questões relativas à arte e à educação, o que acontece pouco aqui no Brasil. Na verdade, o campo dos estudos feministas e seu diálogo com a educação (de um modo geral) ainda têm um longo caminho a percorrer no nosso país, embora estejam avançando⁷.

Acredito que trazer estas questões para o debate sobre a docência em arte propicia novas formas de olhar, como se enxergássemos o que “antes-nunca-tinha-visto”. Afinal, de que arte falamos, que histórias de arte e ensino de arte escolhemos para narrar?

A desconfiança das verdades únicas e totalizadoras talvez seja uma das heranças nietzscheanas mais importantes. As vozes do perspectivismo ecoam no pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, trazendo tensão e um certo desconforto aos nossos modos de ver, e abertura do nosso pensamento para a diferença, para a pluralidade. É assim que falamos de histórias e não de história, e o título do livro de Patrícia Mayayo (2003) não é por acaso: *Historias de mujeres, historias del arte*. Ou ainda é dessa forma que o título da coletânea de artigos organizados por Saccá e Zimmerman (1998) se justifica: *Women art educators IV: herstories, ourstories, future stories*. As expressões quase intraduzíveis apontam para outras possibilidades além da *history* oficial – histórias delas? Nossas histórias? O questionamento de uma história de arte (e de ensino de arte) singular, pelos estudos feministas, passa entre outras coisas

pela pergunta sobre o porquê da ausência das mulheres e pela interrogação da própria linguagem que legítima e produz o discurso predominante sobre arte.

Ao sublinhar a História da Arte como uma versão canônica disfarçada de uma única história da arte, ou uma lenda da criatividade cristã ocidental, tratada simplesmente como sinônimo de arte, Griselda Pollock (2003) não propõe, contudo, que uma outra história da arte seja redigida, restituindo o devido lugar das mulheres, mas reivindica “intervenções feministas” neste campo de saber, aparentemente tão consolidado. Não basta apenas adicionar confortavelmente nomes e histórias de artistas mulheres esquecidas⁸, mas redefinir os objetos que estudamos, as teorias e métodos que utilizamos para a produção e leitura de práticas artísticas e culturais (Pollock, 2003, p. XXVII). Pollock, assim como Nochlin (1989a), clama por uma mudança de paradigma, ou a conversão de um olhar formalista para um olhar mais político em relação à arte. Ou ainda, no dizer de Nochlin, começar a pensar a história da arte “Outramente” (*Otherly*), o que exige que a política não seja concebida como um elemento adicional em nossas análises (Nochlin, 1989, p. XV).

Os estudos feministas desafiam nossas formas de pensar e de conhecer, implicando uma verdadeira “reviravolta epistemológica” (Silva, 1999, p. 94). Apesar das diferenças de abordagem das historiadoras e pesquisadoras que aliam arte a gênero, o que importa aqui são as possibilidades abertas para pensar a arte e o próprio ensino de arte. Que “intervenções feministas” seriam necessárias para o ensino de arte, não apenas em relação aos programas curriculares, mas ao próprio modo de pensar a docência?

O mito da genialidade artística e a “professora criativa”

Uma das categorias da história da arte mais questionadas pelas estudiosas feministas é a figura do artista como gênio e a insistente associação da chamada “grande arte” com essa imagem heróica, um atributo de características marcadamente masculinas. Pesquisadoras e historiadoras como Griselda Pollock (1988), Patrícia Mayayo (2003), Linda Nochlin (1989, 1989a), Bea Porqueres (1994) e Whitney Chadwick (1992), por exemplo, fazem coro diante da desconstrução de um mito, que ainda persiste nas definições mais comuns do que seja arte ou artista. Estas análises também respingam em artigos que procuram discutir gênero e ensino de arte⁹.

Com a difusão da chamada “proposta triangular¹⁰” e, em parte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte, além da fácil adesão acrítica de professoras a alguns modismos pedagógicos, as vidas de artistas e suas obras acabam timidamente chegando às aulas de arte. Os “modismos” logo são incorporados por um mercado editorial voltado aos docentes (endereçado preferencialmente aos mais despreparados), que investe pesado em livros didáticos com receitas práticas e

fáceis para salvar qualquer professora em apuros (vale lembrar o grande número de docentes sem formação atuando na área de arte). Os artistas escolhidos para reforçar o discurso predominante sobre arte, nesses livros, geralmente são aqueles já iluminados pela glória e fama, os chamados “gênios”. Nas listas preferidas, constam quase invariavelmente Leonardo da Vinci, Michelangelo, Van Gogh, Monet, Picasso. Em geral, reforça-se a figura do artista como homem, branco e europeu e com um talento inato, preferencialmente já surgido na infância. As narrativas biográficas que os acompanham são em geral narrativas lendárias, com um tom de hagiografia, aquelas biografias elogiosas de santos. É esse o tom, por exemplo, de coleções de história da arte como “Os grandes artistas” ou “Pinacoteca Caras¹¹” ou de coleções de arte para crianças como “Mestres das artes¹²”. Prevalece em geral um modo de narrar que está presente na história da arte, desde, talvez, as primeiras biografias lendárias, escritas por aquele que é considerado o pai da história da arte, Giorgio Vasari. O seu livro *As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos*, publicado pela primeira vez em 1550, inaugura uma série de noções como genialidade, criatividade, excentricidade, que até hoje são associadas à visão tópica da criação (Mayayo, 2003, p. 28). Linda Nochlin ironiza a recorrência de narrativas em que o artista é descoberto em circunstâncias pastorais, da forma como, por exemplo, celebra a biografia de Giotto escrita por Vasari¹³ e reproduzida de várias formas até os dias de hoje. O artista teria sido descoberto por Cimabue, quando ainda criança, e sem instrução alguma desenhava ovelhas em pedaços de pedra. Relatos semelhantes fazem parte da biografia de outros artistas. Apesar de reconhecer que provavelmente há alguma verdade nessas histórias, o que Linda Nochlin (1989a, p. 154) quer sublinhar é o quanto elas refletem e perpetuam mitos enganosos sobre manifestações precoces de genialidade.

Esta discursividade em torno do gênio e do artista, assomado por uma centelha divina de criação, ainda está presente em diferentes matizes nas falas mais comuns de professoras que tomam a arte como seu objeto de ensino, o que é reforçado em alguns livros didáticos. A figura heróica e excêntrica do artista embala de alguma maneira as práticas de docência em arte ou os discursos dominantes em torno desse ensino. Nesse sentido, Fernando Hernández (2000, p. 85-86) argumenta que o pensamento comum da arte como um dom colabora para o entendimento de que o ensino da arte não seria necessário.

O que interessa aqui é como essa desconstrução do mito do gênio artístico nos ajuda a pensar no sujeito criador, fora dos critérios de excelência claramente masculinos. Afinal, não há um substantivo feminino que corresponda a “gênio”, e isto não é uma simples questão gramatical sem importância. Quem pode criar? Nas narrativas dominantes da história da arte aqueles agraciados com o “dom” inato da criação artística são os homens. As mulheres artistas, em geral, aparecem como exceções¹⁴. Quando era impossível evitar reconhecer a maestria de uma mulher em alguma prática artística, esta era atribuída a um homem, e assim

se podia justificar e admitir seu gênio (Porqueres, 1994, p. 49). Nesse sentido, é interessante conhecer alguns relatos de Chadwick (1992) a respeito de atribuições de quadros a artistas como Judith Leyster e Constance Marie-Charpentier e o julgamento baseado na diferença sexual por alguns críticos, o que refletia diretamente no valor comercial das obras.

A criação artística “inscreve-se dentro de um marco institucional que preexiste ao sujeito que cria, um marco definido pelos sistemas de ensino, a estrutura de mecenato, os discursos críticos dominantes, etc” (Mayayo, 2003, p. 22). Há uma rede de discursos que constitui e define o que é arte, discursos que não são puramente “estéticos”, e nem ancorados em uma pretensa neutralidade inabalável. Esta trama de discursos continua sendo tecida na escola, incitando e legitimando práticas, configurando modos de dizer “verdadeiros” sobre arte e seu ensino.

A ausência das mulheres no discurso predominante e oficial da história da arte não revela apenas um simples esquecimento, mas a própria condição em que se estrutura esta disciplina. As produções artísticas das mulheres são avaliadas em função do seu pertencimento ao sexo feminino e, muitas vezes, o caráter “feminino” de uma obra serve para demonstrar o caráter secundário de sua autora. O que é importante – e é isso que debate Mayayo (2003, p. 51-52) ao recuperar estas questões desenvolvidas por Rosiska Parker e Griselda Pollock, no livro *Old Mistresses* – é não pensar apenas em resgatar a obra de uma série de mulheres esquecidas, mas perguntar pelas condições de possibilidade dessa discriminação, ou pelos modos de ver produzidos em uma determinada época. E, dessa forma, examinar de que maneira a disciplina história da arte colaborou para forjar uma determinada construção de diferença sexual e como as mulheres viveram essa construção ao longo do tempo.

Embora talvez não interesse tanto neste trabalho desvendar as possíveis origens da generificação do conceito de genialidade artística ou a sua recorrente associação à masculinidade e à virilidade na história ocidental, importa principalmente o que este conceito produz, quais os efeitos na nossa maneira de pensar arte. E ainda como esse discurso exclui e desvaloriza a mulher como sujeito criador. Muitos dos argumentos desenvolvidos por Mayayo e Porqueres em torno desta questão partem do livro *Gender and genius: towards a feminist aesthetics*, de Christine Battersby e do livro *Old mistresses*, de Rosiska Parker e Griselda Pollock, amplamente citados pelas autoras. Os estudos de Battersby e Parker e Pollock aprofundam o tema, coincidindo principalmente no diagnóstico da equivalência histórica entre genialidade e masculinidade, embora tenham divergências em relação a solução para a questão (Mayayo, 2003, p. 72).

Se nossos modos de pensar arte são afetados por essas verdades “mitológicas” sobre a criação artística, de que modo esse discurso é ainda repetido, murmurado, tornado verdadeiro nos dias de hoje, principalmente quando se cruza com o discurso pedagógico em torno da arte¹⁵?

O livro *A professora criativa: Educação Artística e trabalhos manuais para o Ensino Fundamental* (Ed. Claranto, Uberlândia, MG), de circulação em escolas na região de Santa Cruz do Sul, é um exemplo desse “discurso pedagógico” sobre criação artística. A publicação tem quatro volumes, repletos de receitas de trabalhos manuais com diversos materiais para as datas comemorativas e desenhos estereotipados para pintar. O título já define o endereçamento à espectadora preferencial¹⁶: professoras mulheres. A preocupação com a utilização do feminino não é por acaso, e é algo raro em publicações deste tipo. Livros como esses são vendidos diretamente nas escolas e raramente são encontrados em livrarias. Essas publicações endereçam-se às professoras e o adjetivo “criativa”, embora tenha aparentemente um tom elogioso, apenas mascara um conteúdo que subestima a capacidade criativa docente feminina.

Em publicações como essa, há claramente uma disjunção entre o que é dito e o que é visto. De que criatividade se trata nesses materiais, se há apenas receitas prontas? O que se pensa sobre criação a partir desses livros? Quem estes materiais pensam que as professoras são? Ou ainda, de que modo as professoras “vestem-se” e assumem esse discurso? Há espaço de criação para a docência? Enquanto a maioria dos livros de história da arte exalta a genialidade artística masculina (discurso que também ressoa nos livros didáticos), o discurso pasteurizado e pedagogizado sobre arte define a criatividade feminina como algo a ser controlado por receitas e prescrições de “como fazer”, escapando de qualquer nível de excelência, ou mesmo de qualquer semelhança e visibilidade da chamada “grande arte”. Estes discursos, de alguma forma cruzados e complementados um pelo outro, são consumidos e incorporados pelas docentes que atuam no Ensino Fundamental, principalmente aquelas sem uma formação mais consistente na área de arte. Penso que desfazer e problematizar estes mitos, trazendo algumas “intervenções feministas” e algum tipo de tensão para nossas definições comuns sobre arte e ensino de arte, é uma das tarefas mais importantes para a formação docente na área.

Relações possíveis entre gênero, docência em arte e poder

A discussão sobre ensino de artes visuais não fica imune a todas as questões levantadas pelos estudos feministas para a área de arte. Mas qual é o discurso predominante em torno de gênero e ensino de arte? Como estas questões são abordadas nas publicações da área¹⁷?

Georgia Collins (1995) explora algumas das relações possíveis entre gênero e ensino de arte, ao relatar uma conversa com sua irmã, que aparentemente não entende quais as relações possíveis entre feminismo e ensino de artes visuais. Entre outras coisas, já abordadas aqui neste artigo, Collins (1995) ressalta que há algumas pesquisas que sugerem que as mulheres aprendem diferentemente

do que os homens, o que, juntamente com o desejo de “aumento da consciência” a respeito das condições sociais injustas da sociedade, estimularia o surgimento de uma pedagogia feminista. As idéias principais desta pedagogia girariam em torno da colaboração, cooperação e interação. Textos como o de Laurie Hicks (1990), Renee Sandell (1991) e Frances Thurber, Enid Zimmermann (1996) inserem-se nesta perspectiva. Algumas palavras-chave destes textos são: *empowerment* (que poderia ser traduzido como “empoderamento”, ou ainda, “fortalecimento do poder”¹⁸), opressão, liberação, poder, mudança social. Para Hicks, um ensino de arte feminista baseado no *empowerment* deveria ter como objetivos a educação para a diversidade e diferença, a educação para o contexto e a educação para uma comunidade de diferença. O efeito da busca destes objetivos seria um processo educacional que reconhecesse a atualidade da diversidade cultural em nossa sociedade, e entendesse o *empowerment* dos estudantes em “função da sua liberdade para ocupar-se na transformação das relações sociais de poder” (Hicks, 1990, p. 44).

Na argumentação de Sandell (1991), como a arte tem baixo valor na escola e na sociedade, os professores e estudantes de arte, assim como a própria disciplina de arte, precisam de estratégias de “empoderamento”, oferecidas pelas pedagogias feministas. Alguns objetivos destas estratégias seriam, segundo Sandell, “remover opressões de gênero”, “fomentar empoderamento e lideranças”, “oferecer aos professores de arte um tipo de liberação”¹⁹.

O artigo de Thurber e Zimmermann (1996) relata algumas experiências de “empoderamento” das próprias autoras como professoras de arte. Frances Thurber analisa no texto, por exemplo, um episódio em que foi entrevistada no começo da carreira para uma vaga como professora. O entrevistador (vice-diretor da escola), disse-lhe que ela era a pessoa mais qualificada para o cargo mas, se achassem um homem que também atuasse como técnico de esportes, o contratariam. Nunca encontraram este homem, e ela foi contratada. “Naquele tempo, eu não questionei ou protestei o que o administrador me disse, o que certamente não faria hoje. Eu ainda não havia me tornado empoderada” (Thurber; Zimmermann, 1996, p. 146). O artigo continua relatando outras experiências, principalmente relativas à formação de lideranças e formação docente em serviço na área de ensino de arte, sempre no sentido de que as professoras descubram suas próprias vozes e tornem-se “empoderadas”²⁰. Um certo tom de quase “conversão religiosa” passa todo o texto.

As idéias contidas nestes textos têm uma forte influência dos escritos de Paulo Freire, que contam com uma boa recepção em nível internacional, e das teorias críticas de um modo geral. Como afirma Guacira Louro (1997, p. 115), as pedagogias feministas inscrevem-se na perspectivas das pedagogias emancipatórias, que buscam a conscientização, a libertação ou a transformação dos sujeitos e da sociedade. Os sujeitos aqui, a serem libertados ou “empoderados”, são especificamente as mulheres. Com certeza, estas formula-

ções têm uma importância política dentro do campo dos estudos sobre ensino de arte (um campo que é, em geral, bastante “despolitizado”), mas podem ser questionadas a partir de uma perspectiva feminista pós-estruturalista, como aponta Louro, ou a partir das próprias teorizações foucaultianas sobre o poder. Os questionamentos destas práticas pedagógicas feministas centram-se principalmente na aparente negação do poder que estaria permeando essas pedagogias. Como é possível “dar poder” a alguém? Ou ainda, poderíamos perguntar, juntamente com as críticas levantadas por Louro (1997, p.116-117): Como uma suposta “sala de aula feminista” conseguiria banir as relações de poder, se, a partir de uma perspectiva foucaultiana, não há espaços sociais livres de exercícios de poder? Estamos todos e todas (docentes e formadores docentes) inescapavelmente inseridos em relações de poder, não sendo possível que alguém seja capaz de “dar poder” ou “fortalecer” estudantes, como se o poder fosse simplesmente algo exterior a cada um de nós. Não adquirimos poder ou o compartilhamos, não o capturamos ou o deixamos escapar, ele se exerce a partir de “relações desiguais e móveis” (Foucault, 1999, p. 90). É preciso admitir que como professoras e formadoras de professoras também exercemos poder e isso não é algo necessariamente negativo. A questão então, não é simplesmente negar o poder, mas aprender que, na sua mobilidade reticular, há possibilidades de resistências, de jogos de poder com o mínimo de dominação possível. Se queremos construir práticas educativas não-sexistas ou que estejam implicadas de alguma maneira com as relações de gênero, isso terá de se fazer “*a partir de dentro* desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta” (Louro, 1997, p.119).

A proposta das pedagogias feministas para o ensino de arte traz à tona, sem dúvida, o tema de gênero, tema freqüentemente invisível nas análises mais comuns sobre educação. Mas essa seria a única forma de pensar a questão? De que outras formas podemos pensar a discussão sobre gênero e ensino de artes visuais e, conseqüentemente, a formação docente? Como estas discussões podem contribuir para algum tipo de mudança neste campo, tanto teórica como metodologicamente? Com raras exceções, os textos que tratam destas questões aliam-se de uma forma ou outra às perspectivas críticas, embora tragam contribuições bastante importantes para pensarmos as nossas práticas pedagógicas em arte, e a desvalorização a que essas práticas ainda são submetidas nas escolas. Talvez seja necessário aprender com estes textos, ao mesmo tempo diferindo deles.

Sem dúvida, as idéias levantadas por estes artigos que associam ensino de arte e gênero sob diferentes perspectivas teóricas, concordemos ou não, nos instigam a pensar um pouco mais além, principalmente na inserção de discussões mais políticas no campo do ensino de arte, que envolvam, sobretudo, relações de gênero, e conseqüentemente relações de poder. Como já aprendemos com Foucault, sempre é possível ver de outro modo, o nosso olhar é histórico e localizado em determinadas condições de visibilidade.

Docência em artes visuais: outros modos de ver?

Este artigo pretendeu assim trazer mais subsídios aos nossos modos de ver e pensar sobre arte, educação e docência, com alguma contribuição de provocações e intervenções feministas. Assumo aqui uma tensão constante entre diferentes abordagens feministas ao ensino de arte e formação docente, ou entre abordagens educacionais de cunho mais crítico e outras que se filiam de alguma maneira a uma perspectiva pós-crítica.

Acredito que a formação docente é o grande “nó” a ser desenredado se queremos que a arte ocupe um lugar de maior destaque na educação. E não se pode ignorar que as mulheres ainda são a grande maioria nesta atividade²¹. A formação docente em arte é precária e, por vezes, simplesmente não acontece, pelo menos formalmente. Professoras são escolhidas para desempenhar essa modalidade de ensino por necessidade de completar carga horária na escola, por suas habilidades e “dons” artísticos naturais ou por qualquer outra justificativa que passa longe de critérios mais profissionais. Mesmo as professoras com uma formação específica em arte ressentem-se de uma formação continuada por parte das universidades ou secretarias de educação. As docentes, nomeadas de “professoras criativas”, têm sido, dessa forma, alvo fácil de editoras que batem nas portas das escolas vendendo livros, repletos de receitas e desenhos para colorir, estampando expressões da moda como: “de acordo com os PCNs”, “projetos”, “construtivismo”, ou referindo-se a “artistas famosos”. Os efeitos dessa formação precária são visíveis nos corredores das escolas. Não é assim tão absurdo encontrarmos exposições de desenhos mimeografados de coelhinhos da Páscoa iguais, coloridos pelas crianças, ao lado de dezenas de reproduções infantis de “girassóis” de Van Gogh ou “abaporus” de Tarsila do Amaral.

Talvez esteja mais do que na hora de as preocupações feministas – ou as “intervenções feministas” reivindicadas por Griselda Pollock (2003) – invadirem a cena do ensino de arte no Brasil e comecem a provocar conversões de olhares nesse campo. Aprendemos com as mulheres artistas (e não apenas com elas) que há outros modos de ver, que há descontinuidades na aparente linearidade da narrativa que privilegia a história da arte ocidental como um produto de gênios artísticos masculinos. Não se trata de construir ou “resgatar” uma história da arte mais verdadeira, nem, muito menos, procurar por uma suposta sensibilidade e delicadeza femininas, que estariam presentes nessas produções, mas sim redefinir o próprio campo da arte, abalar as estruturas e categorias que definem o que é arte ou o que pode ser reconhecido como tal. Ver a história da arte, como quer Linda Nochlin (1989), “outramente”. Essa virada de olhar tem, é claro, respingos importantes no modo como vemos o próprio ensino de arte e a docência em arte. Se, no discurso dominante sobre arte, as mulheres são hipervisualizadas como objetos da representação e invisibilizadas como sujeitos da criação artística, como nos chama atenção Patrícia Mayayo (2003), algo

semelhante acontece com a docência em arte. Embora as mulheres sejam maioria como professoras de arte do Ensino Fundamental, com ou sem formação específica, elas são quase invisíveis profissionalmente, sujeitas aos discursos dominantes de arte que privilegiam uma determinada ótica masculina ou aos discursos de receituários e manuais pedagógicos que as nomeiam como “professoras criativas”.

E, aí, a questão que permanece é: ainda é possível ver a arte e sua docência da mesma maneira? Que muitas outras pesquisas continuem a tentar responder...

Notas

1. Nascida em 1911, em Paris, França, a artista vive e trabalha em Nova York (EUA).
2. Para a autora, a estética do cotidiano “subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação” (Richter, 2003, p.21). O estudo de Ivone Richter concentrou-se em mulheres que, de alguma forma, estivessem relacionadas com a escola, como mães, avós, professoras que se destacassem pela realização de algum tipo de trabalho considerado como especial.
3. Há também pesquisas que abordam a relação entre gênero e música, tanto música erudita quanto popular. No Brasil, começam também a surgir estudos sobre relações de gênero, dança e teatro. Sobre música, destaco a publicação de Isabel Nogueira (2003) que, a partir de uma visão histórica, trata da trajetória de algumas mulheres pianistas na cidade de Pelotas, RS.
4. Ver Mayayo (2003), Porqueres (1994), Chadwick (1990), Pollock (1988).
5. Alguns questionamentos trazidos por Patrícia Mayayo (2003) na introdução do seu livro, ao falar do início de seus estudos sobre história da arte remetem a algumas questões que me impulsionaram em diversas pesquisas (Por que tantas mulheres como professoras de arte? Quais as implicações?): “Acaso não havia existido nem uma só mulher artista até princípios do século XX? De verdade eram tão poucas as estudiosas de história da arte que fizeram contribuições valiosas a disciplina? Como justificar então minha própria presença naquelas aulas? Me esperava também a mim a invisibilidade profissional? Por que a maior parte de minhas companheiras de classe eram mulheres e a maior parte de meus professores (sobretudo na medida que aumentava sua categoria acadêmica) homens?” (Mayayo, 2003, p. 11).
6. Especialmente os periódicos americanos *Studies in Art Education*, *Journal of Aesthetic Education* e *Art Education*. O primeiro periódico traz vários artigos sobre o tema, sendo que, em dois números especiais, este é o assunto principal: ver *Studies in Art Education*. Reston, Virginia, USA: NAEA, 1959. Trimestral. Números especiais sobre gênero e ensino de artes visuais: v. 18, n. 2, 1977 e v. 32, n. 1, 1990. Ver também: Congdon; Zimmerman, 1993; Collins; Sandell, 1996 e Saccá; Zimmerman, 1998.

7. Destaco a criação do Grupo de Trabalho (GT) – Gênero, Sexualidade e Educação na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no ano de 2005, após dois anos atuando como um Grupo de Estudo (GE).
8. Griselda Pollock reconhece a importância que teve em algum momento a restituição das histórias de mulheres artistas ao discurso oficial. Foi essa a tarefa principal do seu primeiro livro, escrito em parceria com Roziska Parker, *Old Mistresses: women, art and ideology*, publicado em 1981. O título faz uma alusão a expressão bastante usada ao referir-se aos chamados “grandes artistas”: Mestres Antigos (*Old Masters*), cuja tradução para o feminino mudaria completamente de sentido e importância: “Amantes Antigas”.
9. Ver Collins e Sandell (1996).
10. Ver Barbosa (1998, p. 34).
11. Tanto a Coleção *Os grandes artistas* (Nova Cultural, São Paulo, 1991), com 16 volumes e a *Pinacoteca Caras* (Editora Caras, São Paulo, 1998), com 30 fascículos, foram vendidas em bancas de revistas. Esta última tinha sua venda casada com a revista *Caras*.
12. Coleção *Mestres das artes* (Editora Moderna, São Paulo).
13. Na apresentação de um trecho das biografias de Giotto e de Leonardo da Vinci escrito por Vasari, Lichtenstein (2004, p. 101) enfatiza o quanto estes escritos são interessantes para entender “como o relato hagiográfico transforma a história em lenda. (...) Tudo acontece como se a existência desses artistas extraordinários não pudesse ser relatada a não ser que não com o colorido das lendas. Vasari inventou um novo modo de narração para louvar as façanhas desses heróis que são os pintores do Renascimento”.
14. A relação entre sexo e criatividade é debatida no livro organizado por Chadwick e Courtivron (1994). Os autores e autoras dos artigos que compõem o livro debatem algumas relações que envolveram sexualidade e criação como as de Camille Claudel e Auguste Rodin, Sonia e Robert Delaunay, Virginia Woolf e Vita Sackville-West, Frida Kahlo e Diego Rivera, Anais Nin e Henry Miller, entre outros.
15. Saliento que a “pedagogização” ou pasteurização de discursos científicos e filosóficos, principalmente na “tradução” para livros didáticos é uma constante em vários campos disciplinares tais como as ciências exatas, história, política, etc.
16. O termo “espectadora preferencial” insere-se no conceito de modos de endereçamento desenvolvido por Elizabeth Ellsworth (2001), originado nos estudos sobre cinema e que também tem sido utilizado em análises que privilegiam a educação.
17. Tomo aqui como referência para esta discussão as seguintes publicações a que tive acesso: Congdom, Zimmerman (1993), Saccá, Zimmerman (1998), Collins, Sandell (1996) e alguns artigos da revista *Studies in Art Education*.
18. *Empowerment* – “Na literatura educacional crítica anglo-saxônica, refere-se ao processo pelo qual, através da educação, grupos sociais subordinados adquirem meios de fortalecer seu poder para lutar contra estruturas de opressão e dominação. Uma tradução possível é ‘fortalecimento do poder’” (Silva, 2000, p. 49).

19. Uma das conclusões da autora é o seguinte: “Apesar da possível associação negativa do feminismo com a identificação feminina de arte e ensino de arte, as idéias contidas na pedagogia feminista tem potencial para melhorar a educação para as mulheres e desta maneira a todos os estudantes em direção à reforma democrática em sala de aula. A pedagogia feminista não está endereçada somente às necessidades educacionais das mulheres, mas também às necessidades de igualdade curricular da arte” (Sandell, 1991, p.185).
20. A conclusão do artigo, um tanto apoteótica, é exemplar neste sentido: “Uma vez que as professoras de arte tornam-se empoderadas e sentem que elas são responsáveis pelos seus próprios destinos, elas podem começar a ousar falar publicamente, assumir papéis de liderança, e procurar oportunidades para dividir suas novas vozes com outras professoras e administradores. Este é o tempo para que todas as mulheres envolvidas no campo do ensino de arte reexaminem suas prioridades, reflitam sobre suas práticas de ensino e abram passagem para os ‘sons do silêncio’, deixando suas vozes serem ouvidas por toda terra” (Thurber; Zimmermann, 1996, p. 152).
21. Ao menos esta é a realidade da região de Santa Cruz do Sul, interior do Rio Grande do Sul, onde realizei minha pesquisa (Loponte, 2005) e, a julgar pelas participações em congressos e seminários da área, não difere muito de outras partes do País. Nascida em 1911, em Paris, França, a artista vive e trabalha em Nova York (EUA).

Referências Bibliográficas

- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- Bourgeois, Louise. *Destruição do Pai, Reconstrução do Pai*. Escritos e entrevistas 1923-97. São Paulo: Cosac Naify, 2000.
- CHADWICK, Whitney, COURTIVRON, Isabelle de (Eds.). *Los otros importantes*. Creatividad e relaciones íntimas. Madrid: Catedra, 1994.
- CHADWICK, Whitney. *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino, 1992.
- COLLINS, Georgia, SANDELL, Renee. *Gender issues in art education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: NAEA, 1996.
- COLLINS, Georgia. Explanations owed my sister: a reconsideration of feminism in art education. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v. 36, n. 2, winter 1995, p. 69-83.
- CONGDON, Kristin; ZIMMERMAN, Enid. *Women art educators III*. Indiana: NAEA, 1993.
- COSTA, Cristina. *A imagem da mulher: um estudo de arte brasileira*. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2002.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 9-76.

- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. v. 1: A vontade de saber*. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- GARBER, Elizabeth. Comentário sobre o feminismo e a crítica feminista de arte. *Arte & Educação em Revista*, n.2-3, p. 13-20, Porto Alegre, Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS, jul.dez. 1996.
- GROSENICK, Uta (ed.). *Mulheres artistas nos séculos XX e XXI*. Köln: Taschen, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HICKS, Laurie. A feminist analysis of empowerment and community in art education. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v. 32, n.1, 1990, p. 36-46.
- LAMAS, Berenice Sica. *As artistas: recortes do feminino no mundo das artes*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
- LICHTENSTEIN, Jaqueline (Org.). *A pintura – Vol. 1: O mito da pintura*. São Paulo: Ed.34, 2004.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- _____. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.10, n. 2, 2002, p. 283-301.
- _____. *Imagens do espaço da arte na escola: um olhar feminino*. Campinas, SP: UNICAMP, 1998. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MAYAYO, Patricia. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra, 2003.
- NOCHLIN, Linda. *The politics of vision: essays on nineteenth-century art and society*. Colorado, USA: Westview, 1989.
- _____. Why have there been no great women artists? In: _____. *Women, art, and power and other essays*. Colorado: Westview, 1989a.
- NOGUEIRA, Isabel. *El pianismo en la ciudad de Pelotas 1918-1968*. Pelotas: UFPEL, 2003.
- OS GRANDES ARTISTAS. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- PINACOTECA CARAS. São Paulo: Caras, 1998.
- PINACOTECA DO ESTADO. *Mulheres Pintoras: a casa e o mundo*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2004.
- POLLOCK, Griselda. *Vision and difference: feminism, femininity and the histories of art*. New York: Routledge, 2003.

- _____. Modernity and the spaces of femininity. In: Mirzoeff, Nicholas (Ed.). *Visual culture reader*. London, New York: Routledge, 1998, p.74-84.
- PORQUERES, Bea. Reconstruir uma tradição: las artistas em el mundo occidental. *Cuadernos Inacabados*, n.13, Horas y Horas, Madrid, 1994.
- RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SACCÁ, Elizabeth J., ZIMMERMAN, Enid. *Women art educators IV: herstories, ourstories, future stories*. Quebec: CSEA, 1998.
- SANDELL, Renee. The liberating relevance of feminist pedagogy. *Studies in Art Education*, Virginia, USA, v. 32, n. 3, 1991, p. 178-187.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- THURBER, Frances; ZIMMERMAN, Enid. Empower not in power: gender and leadership roles in art teacher education. In: COLLINS, Georgia, SANDELL, Renee. *Gender issues in art education: Content, Contexts, and Strategies*. Virginia: NAEA, 1996, p. 145-153.

Luciana Gruppelli Loponte é Doutora em Educação (UFRGS) e professora de arte do Departamento de Educação da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul).

Endereço para correspondência:
lucianagl@terra.com.br



ARTE COM NIETZSCHE E DELEUZE

Paola Zordan

RESUMO – *Arte com Nietzsche e Deleuze*. O texto apresenta as concepções de arte na Filosofia da Diferença e as implicações destas com a Educação. Coloca conceitos dos planos de imanência de Nietzsche e de Deleuze para traçar o solo de uma pedagogia ocupada em potencializar esteticamente a superfície da Terra. Deste modo traz Vênus, figura que expressa os efeitos insanos do amor, e a Terra, matéria que tudo absorve e de onde tudo vem, para mostrar o sentido trágico envolto na aprendizagem artística.

Palavras-chave: *imanência, plano de composição, preceptos, sensações, arte.*

ABSTRACT – *Art with Nietzsche and Deleuze*. This article presents the conceptions of art in the Philosophy of Difference and the implications of those conceptions for Education. It discusses Nietzsche and Deleuze's concepts of planes of immanence to draw the ground for a pedagogy concerned with aesthetically potentializing the surface of the Earth. Thus, it uses Venus, a figure that expresses the insane effects of love, and Earth, a matter that absorbs everything and from which everything originates, to show the tragic sense involved in artistic learning.

Keywords: *immanence, plane of composition, precepts, sensations, arte.*

Saber o que é a arte, determinar o que é arte: algo tão complicado quanto explicar o que é a vida. A arte é abordada em todos os planos de pensamento, teorizada por vias comportamentalistas, psicológicas, ideológicas, sociológicas, antropológicas, fenomenológicas, formalistas, semióticas, estruturalistas, pós-estruturalistas, literárias. Marly Meira observa que “mais do que a definição da arte, o que está em jogo é a ‘problemática da definição’”, pois a passagem de um registro ao outro torna a arte outra (2003, p.19). As definições da arte e as soluções que dizem “por que o homem faz arte”, “no que se constitui a arte”, “qual o teor da arte”, talvez não sejam importantes para pensarmos qual o sentido da arte no campo da Educação. Junto a filósofos como Nietzsche e Gilles Deleuze, a arte pode constituir os movimentos de uma pedagogia dionisíaca; prática que não se preocupa em emitir juízos de valor, separar a arte da produção mundana, apontar o que é divino e o que é demoníaco, dizer que a arte é isso e não aquilo. Essa perspectiva mostra que a arte não pressupõe julgar o que é ou não é original, o que é ou não é belo. A arte não exprime nenhuma essência transcendente, tampouco exterioriza modos de ver o mundo. Há muito dogmatismo nas imagens teóricas da arte: a linguagem primeira, o marcador ontológico da humanidade, a expressão de um contexto histórico, impressões cognitivas vagas, a “herdeira da criatividade” (Saunders, 1984), a “atividade integradora da personalidade” (Camargo, 1993). No pensamento da Diferença, a arte não está em domínios físicos ou psíquicos, espirituais ou materiais, mas num plano de imanência cujos elementos inconstantes carregam as potências caóticas de todos os elementos.

A arte é uma prática que compõe paisagens existenciais, cria um território, um locus de vida onde imagens virtuais intensas misturam-se aos vetores da matéria concreta e extensa. Para Deleuze e Guattari, o conceito de território implica o desenvolvimento da arte. A arte emerge junto à constituição de um território, composição estética que é “um jorro de traços, de cores e de sons, inseparáveis na medida em que se tornam expressivos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 283). Os planos que lhe dão consistência, chamados por esses pensadores de “caóides” da arte, da filosofia e da ciência, são traçados por pensamentos que se efetivam na matéria para resolver problemas colocados pelas forças que percorrem um território. Como plano de pensamento, a arte é produção de virtualidades. Material, um território é agenciamento de superfícies terrestres, corpos, água, luzes, calor, atmosfera, velocidades e pensamentos. Corpos complexos, povoados por forças desterritorializadoras e reterritorializadoras, os territórios criam paisagens, imagens de pensamento e sentidos incorporais. Virtuais, os territórios sobrevoam a matéria para realizar nela o pensamento. O território virtual que é povoado pelo que Deleuze e Guattari chamam “affectos e perceptos” constitui o plano da arte. Antes de ser matéria para conceitos ou estabelecer funções dentro de um plano de referências, a arte é o plano de pensamento traçado pelas sensações. A sensação, força intensa que atravessa os corpos e

os leva para longe do organismo, é um corte na consciência absoluta (Deleuze, 2002) que anima a matéria com as virtualidades que a compõem. A matéria penetra nas sensações e as sensações proliferam na matéria, em permanente devir.

O plano de composição corta o caos material com devires que são os afectos da arte, afecções metamorfoseadas pelas sensações. O acontecimento desse corte cria perceptos com as percepções, dando corpo a monumentos compostos por blocos de sensações. Necessariamente, isso não é um ato humano ou uma faculdade especial no homem. O oceano, o deserto, a cidade, os girassóis, a lua, são compostos de sensações. Os afectos são “*devires não humanos*” e os perceptos “*as paisagens não humanas da natureza*” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 220). Pensar a arte como aquilo que é estranho ao humano é a reversão radical das definições platônicas e aristotélicas, em que a arte é criação humana, por vezes concebida como tudo aquilo que o homem cria. Ao conceituá-la como a primeira das linguagens, a arte é, então, aquilo que marca o próprio humano e é essa a noção pela qual a arte tem sido compreendida. Deleuze e Guattari radicalizam: a arte é devir, bloco de sensações lambido por oceanos, tocado por brisas, sacudido por ventanias, atravessado pelo burburinho das cidades. Esse bloco se compõe com sensações como a do amarelo nos girassóis, o clamor da multidão, um sabor. O homem não é senão o corpo imperceptível e impessoal por onde todas essas forças passam. As afecções e as percepções pessoais não produzem arte. Assim como as opiniões não inventam conceitos, as sensações pessoais só criam um plano de composição artístico quando se perdem num fundo mais vasto, muito maior que a vida do artista que as encarna.

A arte não é uma técnica. A técnica funciona como instrumento de atualização das virtualidades que a arte compõe. O plano de composição que a arte cria é a superfície paradoxal de uma metafísica concreta, um evento “envolto em uma rede enraizada na atualidade e igualmente aberta ao devir, ao virtual” (Meira, 2003, p. 105). Cria-se com elementos virtuais que encarnam na matéria sensações que são virtualidades do corpo. Na arte, a própria matéria é virtual, pois mesmo suas criações extensas, obras de barro, de madeira, de pedras, de metais, de tecidos, de tintas, são pura intensidade. A arte não pensa por imagens, mas por sensações intensas que dão força virtual para a matéria, que não o é. “A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por perceptos e afectos”, explicam os criadores da esquizoanálise (Deleuze; Guattari, 1992, p. 88).

Aprendizagem essencial

Antes da invenção do plano cartográfico com Guattari, Deleuze trata da arte em seu livro sobre Proust. Os signos da arte, extemporâneos, são forças essenciais que redescobrem o tempo do eterno retorno, Aion. São signos que diferem dos signos sensíveis da natureza e das imagens criadas, pois se abismam numa

sensação de absoluto que não pode ser imaginada, mesmo que dentro dela se atravessem todas as potências da imaginação. Os signos da arte são imateriais, embora respondam aos signos sensíveis da matéria. O aprendizado envolto na arte (Deleuze, 1987, p. 50) é a transformação da matéria de acordo com a sensibilidade apresentada em relação aos signos sensíveis, amorosos e mundanos. Para Deleuze, “a arte é uma verdadeira transmutação da matéria” (Deleuze, 1987, p. 47), que passa a ser “espiritualizada”, enquanto seus meios de expressão são “desmaterializados” (Deleuze, 1987, p. 59).

O que é importante para o campo educacional é a função que a arte tem no acontecimento da aprendizagem. Sem a captura sensível dos signos materiais e sua transmutação – a redescoberta do tempo perdido, do tempo mundano e enganoso que se passou – não se aprende. Não aprender supõe que não se faça na vida, arte. Como em *Proust e os Signos* Deleuze ainda não operou uma reversão do platonismo, podemos pensar a arte não apenas como produção de um plano de composição estético, mas como toda criação envolvida nesse processo essencial, que é aprender com a matéria e seus processos de virtualização. Redescobrir o tempo perdido é complicar o tempo sobre si mesmo, enrolar a linha do passado, a matéria aprendida com a experiência, na essência incorporal da arte.¹ Desenvolver uma arte, antes de ser um processo que atualiza um pensamento na matéria, implica uma sensibilidade especial sobre a matéria com a qual tal arte se faz. Por exemplo, saber esculpir é ser sensível aos signos da pedra ou da madeira, dos volumes e das concavidades; saber cantar é ser sensível aos signos do ritmo, dos tons, dos acentos sonoros; saber pintar é ser sensível ao signo dos pigmentos, das luzes e das texturas. Cada arte envolve um complexo de signos no seu desenvolvimento, toda arte é uma multiplicidade de signos.

Para se aprender a arte de ensinar, arte de dar aulas, a que tipo de signos um professor tem que estar sensível? Obviamente, aos signos da matéria que ele ensina, mas não apenas a isso. A arte do magistério envolve sensibilidade aos saberes que os corpos dos alunos trazem para uma sala de aula e ao tempo cronológico que estabelece o horário dos encontros que configuram uma aula. Também sensibilidade aos humores dos alunos, ao espaço onde a aula se dá, aos recursos que possui para fazer funcionar a sua matéria, ao currículo que determina o que vai acontecer naquele curso, naquela disciplina, enfim, a “matéria” a ser aprendida. Os professores são artistas cuja arte é emitir as matérias de um plano de pensamento. Mesmo na pré-escola, há um plano de pensamento nas ações concretas que as professoras interceptam na rotina das crianças. Toda aula é um encontro sobre alguma matéria, uma prática pedagógica que define posições territoriais, modos de usar materiais, maneiras de abstrair algo dessa vida que se leva sobre a terra. Mas é difícil esse encontro criar sensações que funcionem como obras de arte. Enquanto a razão testa a matéria, a arte prova devires. A Razão é o júri e a testemunha perante a insanidade da arte.

Um plano de pensamento, imagem de plano pré-filosófico, só será arte quan-

do sua composição for impessoal, imperceptível. A arte é indiscernível da matéria caótica junto à qual é traçada. Como uma aula pode ser arte, se tudo o que se faz durante seu acontecimento é discernir, identificar, representar? Todas as aulas estão repletas de afecções, percepções, sensações que não produzem afectos e muito menos criam perceptos. As instituições educacionais e salas de aula estão cheias de informações e opiniões que afugentam os devires da matéria. Uma aula só pode ser uma obra de arte com aquele professor que se confunde com a matéria, que deixa de ser o sujeito de um conhecimento e se torna o corpo pelo qual os devires da matéria deixam inundar os corpos daqueles que ali vieram aprender. Para uma aula ser um composto de sensações, é preciso, como toda obra, se manter em pé sozinha (Deleuze; Guattari, 1992, p. 214), conservando a força das sensações na solidez e na dureza dos afectos e perceptos aprendidos naquele encontro.

Toda obra de arte é mesmo uma espécie de aula silenciosa, muitas vezes imprevista, ministrada por professores incorporais. As criações artísticas são produtoras de sentido que dão a ver as forças de seus devires. A arte é um evento que conserva o movimento do devir num bloco de sensações, numa experiência estética que expressa as forças do devir na matéria. Um bloco de sensações envolve o material, o contorno que se dá a ele e a imagem viva por onde passam os afectos intensos: cria-se uma figura. As figuras estéticas povoam o plano da arte, dando os contornos e as linhas de seus devires. Nem todos os devires são da arte, mas a arte sempre produz devir. As obras de arte são matérias de devires.

Criação de territórios

Criar um território, desenvolver qualidades sensíveis, é uma maneira instintiva, não racional, de fazer artes. Não é o desenvolvimento de uma habilidade funcional, mas a criação de uma paisagem. A paisagem é o traço que compõe o território, dá a ele um modo de vida, cria linhas com as forças em movimento, mostra figuras. A arte começa com o devir-animal, com a toca. Não há causalidade ou finalidade na toca: agenciamento território-casa. Um território é uma marcação intensiva, uma matéria de expressão que se dá nas posturas e nas cores do corpo, nos cantos e nos gritos (Deleuze; Guattari, 1992, p. 237-238). O animal confunde-se com o território que demarca: casa-homem, ninho-pássaro, toca-bicho-de-pêlo, buraco-cobra, concha-Bernardo-eremita, galho-camaleão. Interceptado por animais sem território, disputado por indivíduos da mesma espécie, atravessado por bandos, agitado por revoadas, um território está sempre sofrendo desterritorializações. Suas linhas fronteiriças tendem a apresentar maleabilidades. Todo território é traçado pelas marcas da devoração, por caçadores e presas, comedores e comidos. A devoração, signo mundano-sensível-

amoroso, não faz arte, mas dá a matéria do devir. Os territórios são desterritorializados por abalos de superfície, tempestades, tufões, erupções vulcânicas, terremotos, erosões, secas, geleiras, queimadas, mudanças atmosféricas. O animal constrói para reterritorializar-se, para tornar-se menos vulnerável à violência das forças que a Terra o faz padecer. A reterritorialização protege contra a brutalidade dos elementos e a velocidade com que esses exterminam um território. As reterritorializações dos humanos podem acabar em desterritorializações ainda mais violentas do que os abalos sísmicos da Terra. As construções do homem dilapidam matéria mineral, cortam os territórios animais, seccionam a terra em cercas e muros, contaminam águas, produzem desertos de lixo, mas são desterritorializadoras principalmente porque afectam o pensamento. A estreiteza das possibilidades de vida oferecidas dentro do disseminado território humano chamado Mercado, põe o pensamento “mais próximo do animal que morre do que de um homem vivo” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 140). Não há arte sem o atravessamento de devires, forças cosmogénicas, que criam resistências perante os poderes intoleráveis que um povo padece: frio glacial e regime capitalista. Para escapar da ignomínia de certos modos de existência, cujos ideais se formam na ocupação existencial que é a disseminação de opiniões e valores de vida imputados pelo Mercado, tem que se bestializar. “Não há outro meio senão fazer como o animal” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 140). Raça menor, aquela que manifesta os afectos no corpo, o animal muda de cores, arpeja os pêlos, cava o chão, enfia-se nas fendas, rosna, late, pia, nitri, muge, berra, lança estranhos sonidos, uivos melódicos, cantos.

A arte passa pela carne, mas sempre começa pela casa. Tradicionalmente, a arquitetura é a primeira das artes (Deleuze; Guattari, 1992, p. 240). Deleuze e Guattari pensam a arte a partir da casa: encaixes de molduras, compartimentos, expressão de um estilo que é um modo de vida. A marca de uma mão: criação de território virtual. Não podemos saber se o homem imprime sua mão na caverna porque já fez dela sua casa ou se faz a caverna de casa porque nela põe uma marca. Tudo o que se pode supor é que a arte é uma experiência de encontro entre diferentes superfícies, criação de uma paisagem outra. A casa envolve o sentido trágico; as marcas, as pegadas, os riscos, a impressão manual e todos os pequenos vestígios na matéria que se experimenta, são as expressões dos devires-criança que povoam a arte.

Uma criança risca uma parede. “Fez arte”, dizem os adultos, não sem intenções de dizer que aquilo é errado, feio, que a parede “estragou”. Essa noção de “arte” surge exatamente onde a educação escapa. Ao se dizer “fazendo arte” para crianças que estão saindo dos limites, quando aprontam alguma travessura, mostra-se o potencial desterritorializador da arte. A arte desorganiza. Não tanto como uma criança desterritorializa a vida dos adultos, mas num devir-criança que arrasa as determinações de um plano e o revira sem dó, simplesmente brincando. A arte é a brincadeira de Dioniso Menino, a imprevisibilidade de

seus atos, o acaso, quando esse joga os ossinhos no chão, o lance de dados criador.

Sentido trágico e vontade de potência

Para Nietzsche, a arte torna a existência sublime. As obras de arte enchem de vida o pensamento, o povoam com figuras estéticas, fazendo dos conceitos, paisagens para devir. Não se vive plenamente sem arte. Um texto de Rosa Dias mostra a filosofia de vida em Nietzsche como arte: “vida como propósito da arte, a arte como necessária proteção à vida” (2000, p. 9). A arte é a força ativa da vontade de potência. Um tônico vital, não um narcótico mortificador. Com a arte, há embriaguez dos sentidos como fórmula estimulante da vida. A superabundância de devires, encontros de forças que as composições da arte dispõem, espalham seu poder dionisíaco, transfigurador. Esse poder se reveza com forças apolíneas, que procuram tornar a crueza da vida mais palatável, menos aterradora e mortal.

A arte trágica demonstra, assim, uma notável capacidade alquímica de transmutar o estado de náusea, “estado negador da vontade”, em afirmação, de modo que esse horror possa ser experimentado não como um horror, mas como algo sublime, e esse absurdo possa ser vivenciado não como absurdo, mas como cômico (Dias, 2000, p. 15).

Como o disparo dos devires de Zaratustra, a arte se dá no ponto intermediário entre o louco palhaço e o cadáver do equilibrista, afirmando o simulacro, a potência do falso que toda paisagem envolve. O simulacro é aparência, não há verdade que possa ser encontrada com a destruição da aparência. As verdades não são encontradas, as verdades são produzidas. A arte se afirma como devir, figura estética e paisagem, dispositivos simuladores produzidos por máquinas dionisíacas que interceptam as imagens de pensamento. A arte afirma sensações, não verdades instituídas pela razão. Mesmo apolínea, a arte é um atravessamento de paixões, afectos sensíveis, amorosos, mundanos. O pensamento que traça o plano da arte tem como processo a figuração, a transfiguração, a criação de compostos. Esse plano virtual inventa misturas de forças adversas e torna reais os movimentos do pensamento. A verdade de uma arte é sua afirmação como mentira, artifício, truque para enganar os liames do sentido. A arte é a máquina que tem o “mais alto poder do falso, ela magnífica ‘o mundo enquanto erro’, santifica a mentira, faz da vontade de enganar um poder superior” (Deleuze, 1976, p. 84). A arte é coisa de mortos e de loucos. Folia macabra na matéria, domínio mágico sobre instrumentos e materiais, que opera transsubstanciações na matéria e no pensamento. O simulacro é demoníaco, as artes são as estripulias do capeta. A transformação dos valores implica fazer da arte um modo de vida e a criação de novas possibilidades de existência. Não se afirmando

como verdade, mas inventando figuras estéticas, fundos, quartos, quadros, mundos e conceitos infinitos: dança do eterno retorno.

A arte funciona no revezamento de forças; movimentos territoriais que se expressam nos sentidos apolíneos e dionisíacos. A máquina apolínea traça linhas de fuga criadoras que reterritorializam em imagens os traços selvagens, que, por sua vez, garatujam inesperadamente, e, até violentamente, um território. Máquina das artes visuais, o apolíneo sorve, via linhas de fuga, partículas desprendidas do caos. Apolínea, a arte atenua os encontros com o caos e, dionisíaca, favorece a entrada de partículas caóticas, que são suas próprias matérias de expressão. A máquina dionisíaca, sacrificial, é corpo onde se dá o encontro com a sensação pura, sem nenhuma representação, num pensamento estético sem imagem. Pensamento produzido por uma máquina que experimenta muitas mortes, engenho degradado, que padece dos perigos instaurados pelo caos.

O artista é aquele que perde seu “eu” e desafia as ilusões provocadas pela morte, criando monumentos cujo valor não é mensurável. Desemparelhada, sem medidas de comparação, a obra de arte é a artimanha que nos permite provar do caos sem perigo de abandono, morte e aniquilação. Para criar os perceptos da arte um artista se possui do animal, experimenta e se diverte como uma criança, perde rostos e nomes, passa por muitas mortes, dilaceramentos, revoltas, alegrias. A arte não protege da loucura, dá as mãos para o fabuloso e corre atrás de afectos que se modulam desde os tons mais sutis até os zunidos mais avassaladores. As forças que estão em jogo na arte são compostas pelo perspectivismo dos afectos dado na passagem dos devires.

Funcionamento maquínico

A arte funciona como máquina de guerra criadora, que opera uma desterritorialização intrínseca ao pensamento e às formas encontradas para solucionar os problemas que a Terra coloca. Ao pensar os problemas da matéria, a arte inventa novas potências para ela. Educar para arte é fazer das potências ato. Mas antes disso, é problematizar a matéria e experimentar a linha de seus devires. Pensar a composição de um percepto é estudar como o corpo é afectado, de que modo entra em devires não humanos na arquitetura, na escultura, na pintura, na música, na dança, no teatro. Fazer arte é transformar um território, desterritorializá-lo. Concebê-lo. Uma obra de arte é uma concepção cujos elementos que a realizaram envolvem procedimentos técnicos, experiência, tipo de ferramentas, materiais e sensações. Afectada pela ferocidade animal, a sensação vira composição com a técnica, maneira de tratar o material, modo de conduzir um gesto, uma série de etapas, mudanças de estado, alterações de quantidades e qualidades do material.

O que faz das afecções, afectos e das percepções, perceptos, é o ser impessoal da sensação. A sensação se alimenta dos devires, da garra, da mordida, da batida do pé, do tinir das espadas, da gana. Mas precisa de uma interioridade para entocar-se, uma casa onde fique imperceptível, dentro da qual se conserva e cria suas linhas de fuga. Essa linha dá o território que impele ao pensamento, à construção de planos, à criação de casas e de cosmos. O espaço, antes liso e desocupado, preenche-se de obras, edificações, realizações que não cabe julgar se são arte ou não, mas sim analisar a qualidade dos afectos que as envolve. Criar espaços de existência não é somente abrigar-se, construir territórios habitáveis, mas expressar uma relação de inseparabilidade com o fora, com afectos inesperados, disjunções na matéria da analítica, monstros. Por mais radicais que sejam as divisões estabelecidas por uma casa, essas foram concebidas junto a todas as relações de exterioridade que nela estão implicadas. A casa esconde, cria interioridades, potencializa afectos ao mesmo tempo em que expõe os mais variados perceptos: cheiros, sons, texturas, cores, dinâmicas de trânsito e relações topológicas entre objetos, estrutura espacial, habitantes e invasores. É nesse ocultar-desvelar, de coisas e de mundos, que as casas imprimem certo mistério na atmosfera, uma vida que não pertence aos seus habitantes, mas à casa mesmo e aos fantasmas que povoam seus silêncios.

A arte ignora a degradação das partículas, a efemeridade do material, a impermanência da sensação, as paisagens que a arte compõe são intempestivas. As forças que imprimem na alma são de um outro tempo, de algo que já foi, mas que ainda não se passou. O tempo da arte, não cronológico, acontece no devir-louco do eterno retorno, na complicação do sentido que passa a dar corpo aos signos que envolvem a aprendizagem. Aprender é dispor o tempo nos devires atemporais de uma matéria. Aprender uma arte, mesmo aquelas que hoje são conceituadas como ciências, não é colecionar saberes sobre as forças em jogo na Terra, mas estudar linhas de devir cujas paisagens podem estar situadas completamente fora das matérias que subsistem nos livros. A arte tem sempre algum devir que traz um afecto acultural, um monstro que provoca a degradação do território, o caos que tanto se sobrepõe às regras da criação. Um percepto é estranho aos complexos de saber, aos cânones estabelecidos pela cultura, aos clichês de opinião. A arte procede por estranhamentos, crises, sensações que se abismam na matéria. Na decadência, o corpo inventa maneirismos, a sensação cai na matéria, passa por um limite absurdo, encontra com a morte, experimenta sua dureza, vence a desolação e recupera suas forças criando um estilo pictórico que complica a natureza, um proto-barroco demoníaco que faz gritar a maneira absurda do fazer da arte.

Arte fêmea, arte viajante

Popular, a arte é o campo de Vênus, deusa sensorial da pele, das carícias, dos toques e das cópulas por onde a vida se concebe. A arte começa no escuro das cavernas, no ventre da Terra. Vênus é esposa de Vulcano, o deus ferreiro, e amante de Marte, o deus violento da guerra. O campo da arte precisa dos instrumentos forjados pela técnica. Dentro do vulcão, acontece a alquimia da matéria bruta, única maneira da arte. A arte não consegue descartar a técnica², mas se acasala com as forças agressivas, animais, de seu guerreiro amante. Acompanhado por cães, Marte é o sanguinário que defende o território do inimigo e o ataca. O deus da guerra e o deus que faz lanças e espadas permitem que a mulher tome a caverna das bestas e das feras. O homem deixa de ser devorado quando sua arte o torna mais animal do que a besta-fera (Janson, 1977). Sem ferocidade não se conquista um território. Mas a caverna, a casa, o território, acontecem em função do devir-mulher. Os frutos da fêmea são mesmo o mais profundo motivo da toca. A toca tem a fuga como motivação de superfície, mas a casa implica um fundo cosmogênico, ligado a todos os devires, que se confunde com a Terra-Mãe. O devir-mulher é a abertura para todos os devires inumanos. Na arte, o devir-mulher não se descola do devir-animal. É a força que dá o ovo e que gera o devir-criança: condão mágico da arte. Sem as forças venusianas, copuladoras e corporais, não há como se conceber a arte.

A arte pode ser concebida de tantas maneiras que mostra como não se pretende verdadeira, nem mesmo no que tange à suas definições. Mesmo que não exista uma definição “verdadeira” do que seja arte, pode-se dizer que o plano de composição da arte é matéria de afectos e superfície para o devir. Isso não define o plano, mas explica o seu tipo de consistência. A expressão da arte são os movimentos que a Terra concebe, as multiplicidades que proliferam e se espalham sobre sua superfície. Não existe uma Paisagem da Terra, mas paisagens esparsas e variadas que podem funcionar como decalque de territórios. Ambígua, a Terra é superfície extensa que constitui uma figura intensa, a Molécula gigante (Deleuze; Guattari, 1995, p. 53). Plano da devoração, a figura da Terra é monstruosa e metamórfica demais para servir como casa. A Terra só se transforma em casa sob perspectivas muito restritas. Além do mais, tem que ser ferida, cavada, marcada, recortada e picotada para servir de território. A casa e o túmulo: as marcas de uma vida. Mas há tipos de vida que não se estabelecem num contorno territorial muito preciso e têm como casa o chão por onde passam e o céu que sobre o solo se estende. São vidas nômades, vida de bárbaros, artífices, bandos de artesões, prestidigitadores, trupes de artistas, magos e ciganos, gente que vêm de fora. Também os loucos e os alienados, todos aqueles que não cabem numa identificação. Gente sem endereço certo, franjas dos corpos coletivos, “minorias”, linhas de fuga na multidão. Um devir cujo único território constituído é a arte que se desenvolve. Trata-se do nomadismo intrín-

seco ao artista, aquele que viaja mesmo quando não sai do lugar. Passar pelo plano de composição da arte é sempre uma viagem, um deslocamento de paisagens, encontros com povos estranhos, afectos que se dão a provar. As viagens se conservam nos perceptos. As experiências estéticas do viajar dão cores e aromas para as lembranças que inundam as sensações. Experimentar o plano da arte é encontrar as forças incorporais dos seres de sensação que coabitam nas coisas da matéria percebida. Nem a experiência, nem a matéria e nem a percepção podem definir a arte, apenas o acontecimento de uma composição vibrátil, percepto que expressa o vetor louco da sensação. Tudo o que temos são muitas maneiras de se fazer artes, vários modos de tratar a Terra, explicá-la, desterritorializá-la, estilizá-la, inventar paisagens por onde segue a vida. As artes são práticas geo-educativas que, ao invés de estabelecerem dogmas, criam matéria para devires, potências moleculares que funcionam sobre margens indeterminadas das imagens do pensamento.

Notas

- 1 Esse movimento, a complicação de um plano extenso sobre si mesmo, é o que forma a dobra, conceito ontológico que Deleuze desenvolve duas décadas após sua análise da obra de Proust, nos livros *Leibniz, a dobra e o barroco* e também no último capítulo de seu livro *Foucault*.
- 2 A técnica é absorvida ou recoberta pelo plano de composição, de modo que seus procedimentos acabam parecendo afectos e até mesmo perceptos e não meios e estratégias de realização. DELEUZE e GUATTARI. *O que é a filosofia?* p. 251.

Referências bibliográficas

- CAMARGO. *Arte-educação: da pré-escola até a Universidade*. São Paulo: Studio, 1993.
- DELEUZE. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- _____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987.
- _____. A imanência: uma vida. *Educação & Realidade*. UFRGS/FACED. Porto Alegre: v. 27, n. 2, jul./dez. 2002, p. 10-18.
- DELEUZE; GUATTARI. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Mil platôs 1*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DIAS. Arte e vida no pensamento de Nietzsche. In: LINS; NETO e VERAS (Orgs.). *Nietzsche e Deleuze: intensidade e paixão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- JANSON. *História da arte: panorama das artes plásticas e da arquitetura da pré-história à actualidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.
- MEIRA. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SAUNDERS. *A educação criadora*. Revista *AR'TE 10*. São Paulo, n.10, ano 3, Ed. Max Limonad, 1984.

Paola Zordan é artista plástica e professora de Didática de Ensino das Artes na Faculdade de Educação da UFRGS e foi professora de Educação Artística em escolas da rede pública e privada de Porto Alegre.

Endereço para correspondência:
paolartes@terra.com.br



L'ESPRIT DU TEMPS E O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Denise Leite e Wrana Maria Panizzi

RESUMO – *L' esprit du temps e o surgimento da Universidade no Brasil.* O artigo trata da possibilidade de uma relação entre o Movimento Modernista e o surgimento das universidades no Brasil, nos anos de 1930, em decorrência de um espírito de inovação que se autoconstruiu a partir da Semana de Arte Moderna de 22. O enfrentamento das velhas estruturas nas artes canalizou transformações também nas áreas política, social e educacional do País. Com base no exame do Pré-Modernismo e do Modernismo o artigo argumenta que a Universidade Brasileira nasce *antropofágica*, vivendo a dialética da construção-desconstrução de valores e percepções que lhe deram identidade e forma. Defende a idéia de uma universidade que, se auto-reformando, para falar com o mundo, atinge as mais inovadoras fronteiras do conhecimento universal, sem perder o enraizamento da cultura do País, mantendo suas especificidades e a qualidade de suas diferenças.

Palavras-chave: *modernismo, universidade, inovação, cultura.*

ABSTRACT – *L' esprit du temps and the emergence of the University in Brazil.* This article discusses the possibility of a relation between the Modernist Movement and the emergence of universities in Brazil in the 1930s due to a self-constructed spirit of innovation derived from the Week of 22. Challenging old structures in art also brought about transformations in Brazilian politics, society, and education. Founded on the study of Pre-Modernism and Modernism, the article argues that the Brazilian University was *anthropophagic* at birth, experiencing the dialectics of construction-deconstruction of values and perceptions, which provided the university its identity and shape. The article supports the idea of a university that, through self-reform, will achieve the most innovative frontiers of universal knowledge, without forgetting its local cultural foundation, and keeping its specificities and the quality of its differences.

Keywords: *modernism, university, innovation, culture.*

“*Tupy or not tupy that is the question!*”

“*Contra todos os importadores da consciência enlatada*”

Manifesto Antropofágico (1928).

Este texto resulta de uma discussão sobre o surgimento da universidade no Brasil como decorrência de um *esprit de temps*, que teria favorecido a emergência de inovações na última década da República Velha. É um texto especulativo que não tem pretensão de colocar “verdades” na cena histórica. Ao realizar esta reflexão, contamos com interlocutores privilegiados¹, aos quais somos gratas. Temos consciência de que não estamos lançando idéias ou transpondo obstáculos epistemológicos para criar fatos, como Bachellard expõe. Estamos tão-somente, usando uma racionalidade analítica para levantar possibilidades. A possibilidade não faz ciência, não tem caráter normativo, mas, ela pode predispor a uma produção de conhecimento. Assim, a argumentação que tecemos em torno das idéias que podem ter dinamizado o advento da universidade no Brasil, deve ser entendida apenas como um esforço de racionalidade que oscila entre o perigo e o êxito.

Destacados pesquisadores, como Cunha (1980) e Oliven (1990), descrevem os condicionantes históricos e sociais que marcaram o surgimento das universidades – dentre eles, a emergência de novas classes sociais. Reconhecemos seus estudos e partimos, neste artigo, da especulação sobre a possibilidade de uma relação entre o Movimento Modernista e o surgimento das grandes universidades, em decorrência de um espírito de inovação que se autoconstruiu a partir da Semana de 22, quando a procura do novo e o rompimento com as velhas estruturas do passado canalizaram energias para as transformações que se seguiram nos planos político, social e educacional. Nessa cena cultural, traçamos algumas aproximações entre o Movimento Modernista, década de 20, e o surgimento da Universidade no Brasil, que ocorre no entorno dos anos 30. Com essa intenção, examinamos o Pré-Modernismo no Brasil, o surgimento do Modernismo propriamente dito e o advento das grandes universidades brasileiras. Argumentamos que a universidade brasileira nasce *antropofágica*, vivendo a dialética da construção-desconstrução de valores e concepções, equilibrando-se entre pressões internas e externas a ela, que lhe deram identidade e forma. Defendemos a idéia de que uma universidade que nasce antropofágica, pública e gratuita deve continuar, nos dias de hoje, auto-reformando-se para falar com o mundo e atingir as mais inovadoras fronteiras do conhecimento universal, sem perder suas raízes na cultura do País, mantendo suas especificidades e cultivando a qualidade de suas diferenças.

Situando os primeiros tempos

A dialética entre a desconstrução do passado e a construção do futuro é tida como uma marca distintiva do Movimento Modernista em suas diferentes manifestações. No Brasil, como havia acontecido na Europa, após a I Guerra Mundial (1914-1918), as linguagens artísticas e expressivas também acentuaram as rupturas com o passado. As idéias de vanguarda, manifestadas nas artes plásticas, na poesia, na literatura, na música, romperam com os cânones, padrões e valores do pré-guerra, apresentando novas tendências em todas as manifestações da expressão humana. Lembramos que a arte moderna não se reduzia a um estilo; ela compreendia vários movimentos, dentre os quais estão o surrealismo francês, o futurismo italiano, o cubismo, fauvismo, dadaísmo e expressionismo. O período referido ficou conhecido, na Europa, como *Art Nouveau*. Cem anos após a independência, o Brasil, seguindo o cenário do mundo desenvolvido, realizou a Semana de Arte Moderna (1922), à qual corresponde, no dizer de Ribeiro, o “momento da virada das artes brasileiras”. Esse foi um momento crucial em que a rebeldia artística criou um clima propício ao surgimento de inovações: foi “(...) o momento da virada das artes brasileiras, do academicismo ao modernismo, tanto pelo que representa em si, como também por coincidir ou antecipar-se ao surgimento de várias obras inovadoras (...)” (Ribeiro, 1986).

Convém contextualizar historicamente o Movimento Modernista, para entender seus antecedentes que radicam em uma primeira fase de mudanças, percebida como Pré-modernista. Em um rápido traçado, encontramos nas duas primeiras décadas do século 20, um Brasil que cresce e se urbaniza. À época, levas de imigrantes passam a substituir o trabalho escravo, vindo a forjar a nova nacionalidade das classes médias urbanas. Nas zonas rurais, mas também nas urbanas, explodiam levantes e rebeliões, dos quais os movimentos anarquista e tenentista² deram um conhecido testemunho. Foi uma fase movimentada da história da República Velha (1889-1930).

Nesse contexto, através de movimentos sociais e políticos que reproduziam insatisfações e descontentamentos das novas, e das antigas, classes sociais, gestou-se uma Nova República. Guardadas as devidas proporções, os movimentos contestadores não foram tão violentos quanto aqueles que ocorriam na Europa, na mesma época, como por exemplo a I Grande Guerra Mundial e o levante comunista na ex-União Soviética. Nesse clima, afetado pelo local e internacional, as indústrias começaram a dar seus primeiros passos. Um novo capitalismo, o industrial, sob o impulso do setor manufatureiro, substituiu o agrário-rural até então vigente, apoiado no setor da monocultura do café e do açúcar. O Brasil tinha então, mais de 17 milhões de habitantes, dos quais, 1.100.000 eram imigrantes – portugueses, espanhóis, italianos e alemães. Eram analfabetos cerca de 60% dos naturais da terra e, também, alguns imigrantes. Dez anos depois,

em 1910, o País já tinha 23 milhões de habitantes e, em 1920, mais de 30 milhões, sendo 2 milhões de imigrantes europeus. Nos anos 20, o positivismo republicano cedia espaço às idéias liberais no panorama político, enquanto no social, a consolidação do capitalismo representava a ascensão da burguesia industrial e mercantil, o surgimento do proletariado industrial e o crescimento das classes médias em processo de urbanização (Cunha, 1980; Ribeiro, 1986; Leite et alii, 1997, p. 57).

Nas primeiras décadas do século, em um contexto de analfabetismo, insuficiente número de escolas e ausência de universidades, o setor das artes liderou um movimento de re-descobrimto do País, com a busca de novas formas de expressão na literatura, na pintura, na música, na poesia e na caricatura. Parece que se procurava decifrar o Brasil ainda pouco conhecido de então. Gerou polêmica em 1917, o fato de Anita Malfatti expor, em São Paulo, uma pintura de inspiração cubista e expressionista, diametralmente oposta, portanto, aos motivos dos trabalhos academicistas até então dominantes.

O País vivia todo um período também polêmico, de inquietação política e social. Nesse espaço, instalou-se o chamado movimento pré-modernista³, o qual pode se caracterizar pela contradição entre as diádes do imobilismo-conservação e mudança-modernização. Segundo Gonzaga (1991), o pré-modernismo se situa temporalmente, entre a I Guerra Mundial (1914), quando o termo *futurismo* passa a ser associado às artes, e a *Semana de Arte Moderna*, que ocorreu em 1922. Esta caracteriza, nas artes, o ponto de inflexão que irá mostrar seus efeitos em um profundo movimento de mudança, com contestação e tentativas de recuperação do atraso colonial percebido como imputado à sociedade brasileira⁴.

Movimento modernista no Brasil

Segundo Mário de Andrade – autor da obra *Macunaíma* –, um de seus principais intelectuais, o Movimento Modernista no Brasil foi o criador de um “estado de espírito brasileiro”. Considerando que os movimentos de idéias sempre precedem os movimentos sociais (Andrade, 1942), pode-se inferir que o movimento Modernista foi um precursor da renovação de idéias na sociedade, tendo influído nas reformas que ocorreram nos Estados onde as questões econômico-sociais e o desenvolvimento urbano-industrial estavam mais avançados. Argumentamos que se situam nesse contexto e dentro de um certo estado de espírito as reformas da educação e o surgimento das universidades no Brasil.

O Movimento Modernista no Brasil se iniciou, pois, com a Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo em fevereiro de 1922. Sob o patrocínio do *Correio Paulistano*, a Semana apresentava um programa que incluía conferências, concertos, exposições, leituras e debates. Dentre estes, figuravam: a) *Conferências* – Graça Aranha, Ronald de Carvalho e Menotti del Pichia; b) *Concer-*

tos – Heitor Villa Lobos, Hernani Braga e Guiomar Novaes; c) *Exposição de Artes Plásticas* – Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Rego Monteiro, Victor Brecheret; d) *Leituras e debates* de poemas, textos e livros diversos. A *Semana* teve continuidade através das idéias de seus mentores intelectuais, publicadas em *Klaxon*, revista mensal de arte moderna que surgiu em 15 de maio de 1922 e, mais tarde, na *Revista de Antropofagia*, que nasceu em 1928 (1ª Dentição) e publicou-se até 1929 (2ª. Dentição).

Figura 1



Capa Catálogo Exposição –
Semana de Arte Moderna, 1922,
original de Di Cavalcanti

Segundo Ribeiro, o movimento

“é uma ruptura com o servilismo aos modos lusitanos de expressão e uma incitação ousada à experimentação de formas brasileiras de linguagem fundada nas falas regionais e populares. É, também um esforço deliberado e lúcido de busca de inspiração, tanto nas tradições indígenas e negras como na realidade circundante, para a criação de uma arte genuinamente nacional. Com a Semana, São Paulo do café e das indústrias dá uma pá de cal no lusitanismo dos Coelho Neto, no francesismo dos Alphonsus de Guimarães, no classicismo dos Olavo Bilac e na gramatiquice dos Rui Barbosa.” (1986, citação 464D).

O trabalho de artistas como Brecheret, Tarsila do Amaral, Lasar Segall, Anita Malfatti, Villa Lobos e de arquitetos-construtores, como Moya e Warshavichik, criaram uma imagem de inovação associada à de rebeldia. Conta-se, como curiosidade, que Heitor Villa Lobos se apresentou na Semana, com casaca e chinelas, provocando vaias e aplausos do público que fora escutá-lo. Na verdade, o artista estaria com os pés inchados devido a problemas de saúde, mas passou para a posteridade uma imagem que foi tomada como gesto de rebeldia. Posteriormente, o compositor, hoje internacionalmente reconhecido, viajou a Paris, e talvez com uma boa dose de ufanismo, ou ingenuidade, lá declarou que não havia viajado para estudar ou escutar música, mas para mostrar seu trabalho aos europeus. Villa Lobos, com essa postura, marcou indelevelmente o espírito de “rejeição à consciência enlatada”, o espírito do “*tupy or not tupy*”.



Figura 2

Capa Klaxon, Mensário de Arte Moderna,
São Paulo, Número 1, 15 de maio de 1922.

Nas palavras do próprio Mário de Andrade, o Movimento Modernista assim se caracteriza:

Manifestado especialmente pela arte, mas manchando também com violência os costumes sociais e políticos, o movimento modernista foi o prenunciador, o preparador e por muitas partes o criador de um estado de espírito nacional. A transformação do mundo com o enfraquecimento gradativo dos grandes impérios, com a prática européia de novos ideais políticos, a rapidez dos transportes e mil e uma outras causas internacionais, bem como o desenvolvimento da consciência americana e brasileira, os progressos internos da técnica e da educação, impunham a criação de um espírito novo e exigiam a reverificação e mesmo a remodelação da Inteligência nacional. Isto foi o movimento modernista, de que a Semana de Arte Moderna ficou sendo o brado coletivo principal (Andrade, 1942, p. 231).

E ainda:

O movimento de Inteligência que representamos, na sua fase verdadeiramente 'modernista', não foi o fator das mudanças político-sociais posteriores a ele no Brasil. Foi essencialmente um preparador; o criador de um estado-de-espírito revolucionário e de um sentimento de arrebentação. (...) Os movimentos espirituais precedem sempre as mudanças de ordem social (idem, p. 242).

Como se observa, nas palavras de Mário de Andrade, o movimento extrapolou suas fronteiras, criou um certo estado de espírito, incomodou a inteligência, os intelectuais brasileiros, criando uma certa convulsão que bem poderia ter-se desdobrado em uma preparação para o advento das grandes universidades. Confirmando o espírito novo, a consciência coletiva, dizia Mário sobre o Movimento Modernista:

Embora se integrassem nele figuras e grupos preocupados de construir, o espírito modernista que avassalou o Brasil, que deu o sentido histórico da Inteligência nacional desse período, foi destruidor. Mas esta destruição, não apenas continha todos os germes da atualidade, como era uma convulsão profundíssima da realidade brasileira. O que caracteriza esta realidade que o movimento modernista impôs é, a meu ver, a fusão de três princípios fundamentais: o direito permanente à pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileira, e a estabilização de uma consciência criadora nacional. Nada disso representa exatamente uma inovação e de tudo encontramos exemplos na história artística do país. A novidade fundamental, imposta pelo movimento foi a conjugação dessas três normas num todo orgânico da consciência coletiva (ibidem, p. 242).

Em síntese, a Semana de Arte Moderna, entre críticas, vaias e aplausos (conforme crônicas da época), confirmou a necessidade de uma consciência

nacional que se voltasse para o que era brasileiro, para suas raízes. Ao mesmo tempo, ampliou as possibilidades de criação artística, estética, e o interesse pela pesquisa do novo, acabando com o imobilismo e o conservadorismo da sociedade recém saída dos véus coloniais. A mensagem de rompimento com o passado e a procura do futuro do Brasil tiveram repercussões nas décadas seguintes, em todos os campos artísticos, culturais e educacionais, caracterizando a real existência, entre nós, de um movimento modernista, para além das artes. Para Cattani (2000), este foi um movimento artístico específico do Brasil. Difere do movimento modernista europeu que se centrou em um estilo – o *Art Nouveau*. Os modernistas brasileiros, enquanto se internacionalizaram na busca do novo, procuraram o que era específico da cultura brasileira: suas raízes, a valorização do popular, da arte indígena e da origem africana.

Movimento Modernista e o advento da universidade no Brasil

Pode-se dizer que a década de 20 fermentou as sementes que germinariam as mudanças históricas que ocorreram em 1930. As elites do País voltaram-se para a realidade nacional. Um dos fatos mais significativos e importantes, que contribuiu para isto, foi a realização da Semana de Arte Moderna. Mas, o período se caracterizou, no campo da educação, pelas Reformas Educacionais nos principais Estados brasileiros. Historiadores afirmam que a reforma de 1928, ocorrida no Distrito Federal (Decreto 3281, de 23/01/1928), teria sido a responsável pela nova educação nacional, em que os princípios da “educação universal” de John Dewey foram introduzidos. Esses princípios apontavam para o uso da experiência, da vida, nas questões educacionais, resgatando conceitos de democracia plena. Destacou-se o papel dos intelectuais educadores – Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que trouxeram a Pedagogia da Escola Nova. O período, pois, era de revolução nas artes, mas também na educação e, com certeza, no sistema político.

Nesse ínterim, a crise mundial de 30 atingiu o País. A crise do café, principal produto da exportação, derrubou a economia brasileira; as falências se sucederam, os recursos financeiros desapareceram e a sociedade entrou rapidamente em um processo de desagregação social e política. Em meio à agitação geral, o presidente Washington Luís foi deposto e uma aliança liberal, tendo Getúlio Vargas como líder, instaurou um novo período de governo, que passou à história com o nome de Nova República. Na liderança das questões educacionais, como Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública, afirmou-se Francisco Campos. Esse Ministro reformou o Ensino Superior implantando, através do Decreto 19851, de 11/4/1931, o “Estatuto das Universidades Brasileiras”. A Reforma Campos, como ficou conhecida, propôs que a iniciativa de fundar universidades poderia partir dos Estados e do Governo Central (oficiais) e de particu-

lares (livres). Até então, a não ser as “universidades passageiras”⁵ (Cunha, 1980), oficialmente, não havíamos tido universidades no País, ou autorização governamental para criá-las e reconhecê-las como tal.

Tínhamos ensino superior e instituições com formato e concepção universitária⁶, mas não sua oficialização. A idéia de Universidade, como se sabe, aparecera, repetidas vezes, no Brasil colonial, porém não houvera a criação da instituição, tal como acontecera na América Espanhola. O Ensino Superior no Brasil surgiu apenas quando a Corte portuguesa necessitou refugiar-se no País em 1808, ao fugir de Napoleão que ameaçava invadir Portugal. Criaram-se inicialmente duas escolas de Medicina; Cursos Jurídicos e um Curso de Minas e Mineralogia. As Engenharias teriam iniciado ainda no século 18, fruto das necessidades militares. Contudo, estima-se que no Brasil monárquico, 42 projetos de Universidade teriam sido apresentados ao governo e ao parlamento, dentre eles o projeto de José Bonifácio de Andrada e Silva e o de Rui Barbosa (1882). Todos foram recusados. O próprio Imperador D. Pedro II, pessoa culta, com dotes intelectuais, apenas ao final de seu governo parece haver concordado com a implantação de uma universidade no sul e outra no norte do País. Contudo, não houve a concretização de tal idéia. Conta-se, por exemplo, que em 1882, por ocasião da realização do Congresso de Educação – presidido pelo Conde D’Eu, marido da Princesa Izabel, com apoio do Imperador D. Pedro II, pai de Izabel – o Conselheiro do Reino, Almeida Oliveira repudiou a idéia de universidade, apoiando sua argumentação no ostracismo da instituição medieval. Teria ele dito: “A universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para constituir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida” (Teixeira, 1989, p. 83). Como mostra Anísio Teixeira (1989), a universidade antiga, medieval, atrasada, não interessava ao País. Interessava, isso sim, a universidade moderna, com princípios assentes na investigação modelo lançado por Humboldt no início do século 19 (1810) na Universidade de Berlim.

Vale lembrar que as nações ibéricas foram um dos maiores sustentáculos da fé católica, e no seu projeto colonial estava incluída, além da *empresa de exploração comercial*, a *empresa da fé*. Enquanto na América espanhola a primeira universidade tenha surgido em 1538, em Santo Domingo⁷, na América portuguesa não foram fundadas universidades, e a educação seguiu o regime jesuíta de ensino religioso. No Brasil, de acordo com esta orientação, chegaram a ser criados 11 importantes colégios, entre os séculos 16, 17 e 18, onde o ensino era ministrado em latim, segundo os preceitos da Igreja. A colonização não deixou de ser um projeto de exclusão, também nesse campo. Ainda que os jesuítas tenham sido os fundadores dos únicos colégios que tivemos no período, a educação era privilégio das elites luso-católicas. Foram as reformas pombalinas que mudaram este estado de coisas. Ao retiraram-se do Brasil, por imposição do

Marquês de Pombal⁸, os jesuítas levaram consigo a compreensão da “língua brasileira”, articulada por eles junto aos povos indígenas na tentativa de resgatá-los para a religião do seu deus, verdadeiro e único. Segundo Teixeira,

a sociedade que se implanta na colônia era, assim, uma sociedade arcaica, de cultura oral, anterior à palavra impressa, fundada na escravidão, no patriarcalismo rural e na burocracia colonial, explorada pelo monopólio mercantilista da Metrópole, com uma superestrutura religiosa de culto dos santos, monumentos religiosos e um folclore suntuoso e colorido de festas e dias santos, tudo dominado por um quadro clerical de padres letrados, pregadores e educadores, que lembrariam um corpo de intelectuais (1989).

Na precariedade das condições gerais e educacionais, armadas pelo projeto colonial, cabe lembrar que a população falava os dialetos africanos, as línguas indígenas, o português oral e arcaico e, nas escolas, estudava, falava e lia em latim. Não pode, pois, causar espanto a ausência de um projeto de universidade no período colonial, uma vez que, nem mesmo a metrópole o tinha perfeitamente desenvolvido! Também não poderia causar espanto o conselho dado ao Imperador, “a universidade é uma coisa obsoleta; o país não pode voltar atrás...”

Precisamos passar pelo Império e chegar à República para termos a Universidade que convinha ao país novo. Por isso, o salto no espaço-tempo que levou ao surgimento da universidade no entorno dos anos de 1930, pode bem ter sido gestado no grito forte dos modernistas dos anos 20 do século passado, na sua ânsia por renovação da sociedade atrasada e inculta.

Nessa hipótese, constata-se que passada a agitação, provocada pela Semana de Arte Moderna, numerosos fatos concretos mostraram a preocupação com a educação no País. Em 1924, por exemplo, criou-se ABE (Associação Brasileira de Educação), que apoiou e incentivou as reformas educacionais nos Estados. No ano seguinte, em 1925, a Reforma Rocha Vaz (Dec. 16782) abriu a possibilidade de aglutinação de faculdades, o que poderia ter vindo a facilitar o surgimento da universidade; a nova Lei confirmou e manteve a Universidade do Rio de Janeiro, anteriormente fundada⁹. No próximo ano, em 1926, Fernando de Azevedo publicou, em *O Estado de S. Paulo*, o segundo inquérito sobre a educação brasileira. Este foi profunda e intensamente discutido na Primeira Conferência Nacional de Educação da ABE, em que a Universidade e a pesquisa foram as temáticas centrais.

Antropofagia, primeiras universidades e espírito da época

Pode-se situar no entorno dos anos 30 o surgimento de algumas dentre as maiores universidades do Brasil: Em 1927, funda-se a Universidade de Minas Gerais; em 1931 (Dec. Federal 20272 de 03/08/1931), a Universidade Técnica do

Rio Grande do Sul – reunindo cursos superiores na área da Engenharia e afins, existentes desde o século anterior, que, mais tarde, viriam a constituir a atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criada em 28 de novembro de 1934; em 1933¹⁰, Anísio Teixeira funda a Universidade do Distrito Federal – mais tarde (1938), “desmontada” pelo Ministro Capanema e transformada em Universidade do Brasil; em 1934 o Estado de São Paulo funda a reconhecida USP, Universidade de São Paulo.

A partir de então, a educação superior se amplia e se diversifica. De tal forma que, no decorrer do curto espaço de mais trinta anos (1930-1960), tínhamos 17 universidades e 338 instituições de Ensino Superior e cerca de 90 mil alunos. Ou seja, a década de 1930 foi definitiva para a implantação e expansão dessas instituições, tanto na esfera pública quanto na privada, constituindo, talvez, as bases de um sonhado futuro para a Educação Superior no país.

É comum encontrar-se na literatura que a Educação Superior deve seu desenvolvimento ao Governo “revolucionário” de Getúlio Vargas. Enquanto este possibilitou as condições materiais e políticas para a criação do sistema universitário, argumentamos que foi o “espírito da época” que marcou o advento da instituição Universidade, a qual, na concepção dos intelectuais de então, nasceria pública e autônoma.

E qual era o “espírito da época”? Usando a metáfora da antropofagia, traduzida em *Abaporu*, por Tarsila do, no *Manifesto Antropofágico* de 1928, pode-se caracterizá-lo como uma retomada das raízes (*Tupy or not tupy, that's the question*), a criação de uma utopia brasileira (“*Contra a realidade social, vestida e opressora (...) a realidade sem complexos*”) e uma alternativa entre o nacionalismo conservador e a cópia dos valores ocidentais (“Nunca fomos catequisados”). Dentre os elementos essenciais deste “espírito”, pode-se, com segurança, falar do internacionalismo *versus* nacionalismo, ou seja, o objetivo de antropofagiar o que existia de bom na cultura européia, mantendo as raízes americanas e brasileiras, adotar as conquistas de vanguarda internacionais com uma busca de expressão nacional, com a criação de uma cultura genuinamente brasileira. Ou seja, o “espírito da época” surgiu com o movimento dos modernistas, sendo portanto estético, mas transformou-se em movimento ideológico, inovador, no sentido de constituir-se em um rompimento com o passado e seus paradigmas acadêmicos e conservadores (Iglésias, 1975; Burns, 1980; Ribeiro, 1986; Gonzaga, 1991; Cattani, 2000; Piza, 2000).



Figura 3

Abaporu, Tarsila do Amaral, 1925. Galeria Presser, Paris.

A respeito do tema, a *Revista de Antropofagia*, 2ª. Dentição, 2º. Número, de 24 de março de 1929, define esses princípios, em ousados e magistrais legados à posteridade, dos quais, alguns excertos se reproduzem a seguir.

“O desespero europeu, lutas de classes
A exacerbação cristã da idéia antropofágica.
Os homens se comendo em série.”

“O refrão de Lenine ‘pão, paz e liberdade’ não nos interessa. Pão temos.
Liberdade queremos, não a paz. Queremos liberdade para comer a paz.
Com pão.”

“A antropofagia identifica o conflito existente entre o Brasil caraíba, verdadeiro, e o outro que só traz o nome. Porque no Brasil há a distinguir a elite, europeia, do povo, brasileiro. Ficamos com este, contra aquela. Em função do

mameluco, do europeu descontente, do bom aventureiro absorvido pelo índio, e contra a catequese, contra a mentalidade reinol, contra a cultura ocidental, contra o governador, contra o escrivão, contra o Santo Ofício. E, assim havemos de construir a nação brasileira.!”

Japy Mirin

Piratininga, ano 375 da deglutição do Bispo Sardinha

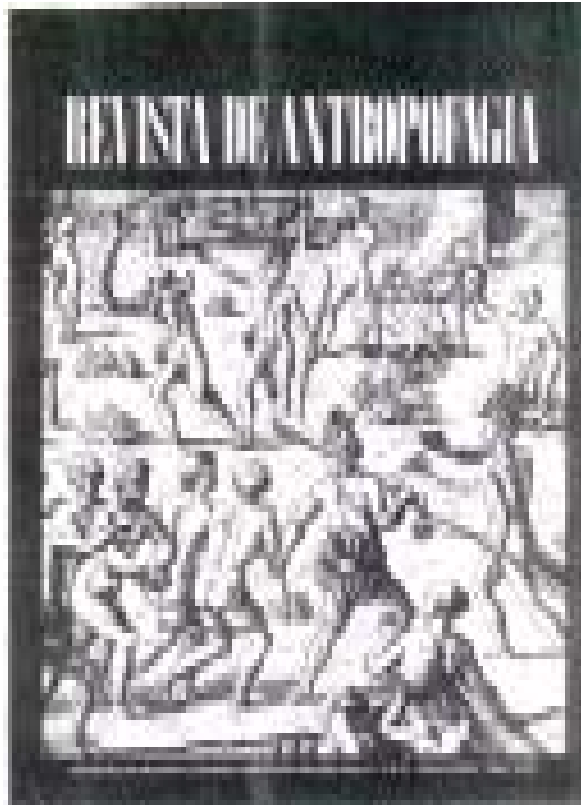


Figura 4

Revista de Antropofagia (Reedição), Revista Literária publicada em São Paulo, 1ª e 2ª
Dentições, 1928, 1929.

Como refere Anísio Teixeira, “Essa década de 20 é, inegavelmente, afinal, um sinal de estar acordando. Não deixa de ser significativo que o despertar seja primeiro um movimento intelectual, de sentido mais literário e artístico do que político e econômico” (1989, p. 100). Não é de estranhar, pois, que com a riqueza de idéias desta década, 26 intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira e Fernando

de Azevedo, tenham assinado em 1932, o Manifesto da Educação Brasileira. O Manifesto dos Pioneiros ressaltava a importância da educação, a necessidade de repensá-la com outros moldes filosóficos, em uma perspectiva social e radical. Para a educação superior, o Manifesto propunha o alargamento dos horizontes científicos e culturais e considerava a pesquisa, a ciência, como o centro nervoso de toda universidade, o qual se abasteceria de um caráter humanístico, buscado no ensino da Filosofia.

Observa-se que, na fundação das grandes universidades, prevaleceu o espírito antropofágico de internacionalismo com nacionalismo. Tomando o exemplo da Universidade Técnica de Porto Alegre (1931), encontram-se onze institutos de ensino e pesquisa com assistência à comunidade, especialmente ao meio rural, fator econômico central no período, e ao meio industrial, em desenvolvimento. Os cursos profissionais nas áreas agrárias e das engenharias contaram com professores enviados para se especializar no exterior, recebendo pesquisadores e professores dos Estados Unidos, Japão, Inglaterra, França, Itália e Alemanha. Como mostram Soares e Silva, discordando de Fernando de Azevedo, mas destacando o “espírito da época”:

Quando, finalmente, surgiu a universidade brasileira, (...) a Escola de Engenharia de Porto Alegre era, pois, uma universidade, contando quase um quarto de século de serviços ao ensino técnico em todos os níveis, nas áreas mais convenientes ao nosso desenvolvimento e sobretudo notável pela sua orientação social, dedicada à pesquisa científica, à extensão comunitária e ao aprendizado profissional. Não se pode obscurecer o sentido desta herança na constituição da Universidade atual¹¹ (Soares e Silva, 1992, p. 32).

A história de criação da USP, no estado locomotiva do país, mostra uma aproximação às idéias modernistas, sob o ponto de vista da questão cultural. Segundo Fernando de Azevedo, ela é

a primeira instituição, em que se verteu, no Brasil, a caudal de inquietação que os homens possuem em face da natureza, da vida e de seus problemas(...), da convicção de que os homens de responsabilidade cultural devem ser despertados interiormente para a especulação, a pesquisa e o método experimental ou, em outras palavras, para viver da verdade e da sua investigação (Azevedo, 1976, p.187).

A Universidade de São Paulo percorreu o mesmo caminho da UFRGS – buscou na Europa–França, Itália e Alemanha, seus primeiros pesquisadores e investigadores. Formada pela reunião das existentes Faculdade de Direito, Medicina e Escola Politécnica, teve como centro nucleador, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Reportando-nos ao tempo histórico vemos que a erupção da modernidade no Brasil, com o Movimento dos Modernistas, teve repercussões culturais e

educacionais muito amplas. Dentre elas, destaca-se a criação das universidades, dentro de novos moldes. Muitas questões sobre este tema ficam em aberto. Sobretudo, aquelas que dizem respeito à idéia e aos modelos de universidade que se seguiram àquelas primeiras grandes instituições fundadas no entorno dos anos 30 do século passado. Relembrar esse passado, a partir dessas rápidas digressões sobre o Movimento Modernista, o espírito de época e a gênese da universidade no Brasil, como fato ainda recente, mas já distante de nossos agitados dias, faz-nos perguntar:

Será que conseguimos implantar e manter no Brasil, um modelo de Universidade que fala com o mundo estando enraizada na cultura do País? Um projeto educativo que guarde a especificidade do regional, da diferença entre culturas, enquanto percorre todas as fronteiras do conhecimento universal? Será que a inspiração “tupiniquim” e “antropofágica” herdada dos primeiros modernistas, irá avançar em direção às reformas, transformações e inovações que o novo século demanda?

Notas

1. As idéias desenvolvidas neste trabalho surgiram da discussão, do apoio e revisão de muitos colaboradores. As autoras agradecem, em especial, a contribuição de Homero Dewes, Icléa Cattani, Analice Dutra Pillar e de Sílvia Maria Rocha.
2. *Movimento Anarquista* – movimento dos imigrantes espanhóis, italianos e portugueses, contra o Estado e o autoritarismo político; pregava a cooperação e o fim das injustiças sociais; teve maior expressão em São Paulo e no Rio de Janeiro; em 1917 os anarquistas lideraram a primeira greve operária em São Paulo. *Movimento Tenentista* – movimento civilista (1922-1934) de jovens militares em conflito com as patentes superiores, cujo objetivo era a moralização do governo e a democratização do País; em 1922 ocorrem três revoltas tenentistas (Vila Militar, Realengo e Forte de Copacabana); os militares expulsos das forças armadas desenvolveram carreira política com tendências tanto à direita quanto à esquerda. Derivou deste movimento a *Coluna Prestes* que, com 1600 homens armados, comandados por Luiz Carlos Prestes, líder do partido comunista, percorreu o País, partindo do Rio Grande do Sul.
3. Na Europa, a data que marca o surgimento da Arte Moderna é o ano de 1905, quando se dá a aparição dos fauvistas, cubistas e expressionistas, segundo Gaudibert (1991, p. 20). Modernista para o autor indica um esforço voluntarista para abrigar a modernidade. É uma palavra criada por Ruben Dario, em 1888, para designar um movimento literário na América Latina e apropriada pelas artes plásticas nos anos 20. Como conceito designa a modernidade do subdesenvolvimento, enquadrada entre os olhares da modernidade européia e as resistências da identidade nacional. Gaudibert adverte que este sentido poderia criar “sentimentos de inferioridade em autores do Terceiro Mundo”.
4. Entre os pré-modernistas na literatura, encontram-se Euclides da Cunha (*Os sertões*), Graça Aranha (*Canaã*), Lima Barreto (*Triste fim de Policarpo Quaresma*), Monteiro Lobato (*Urupês*), Simões Lopes Neto (*Contos Gauchescos e Lendas do Sul*) e Augusto dos Anjos (*Eu*).

5. Universidade de Manaus: 1909-1926; Universidade de São Paulo: 1911-1917; Universidade do Paraná: 1912-1915.
6. Segundo o Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 1927-1940), no Rio de Janeiro, em 1907, tínhamos 5975 alunos matriculados em 25 IES; em 1912, 8879 alunos matriculados em 30 IES e, em 1930, 24166 alunos. As matrículas perfaziam 0,05% da população do País.
7. Na América Espanhola, no início da colonização, várias universidades foram criadas. Em 1538 foi fundada a Universidade de Santo Domingo; em 1551 a Universidade do México; em 1553 a Universidade de São Marcos, na cidade de Lima, Peru; em 1580, a Universidade de Santa Fé em Bogotá, de Quito em 1586 e de Charcas em 1587. Essas universidades ofereciam cursos de Leis e de Teologia para formação do clero e para a catequese dos gentios, seguindo orientação medieval (Soares e Silva, 1992).
8. Reformas pombalinas – reformas modernizadoras do estado português, introduzidas pelo Marques De Pombal, nomeado Ministro em 1750, reinado de D. José I. Criou a cota fixa de tributação do ouro brasileiro e incentivou o plantio de algodão e arroz. Pelas leis de 1755 e 1758 decretou a liberdade dos indígenas. Em conflito com a Companhia de Jesus por este motivo, expulsou cerca de 600 jesuítas do País em 1759.
9. A Universidade do Rio de Janeiro teria sido a primeira universidade brasileira. Reunia três faculdades isoladas, tendo sido estabelecida pelo Decreto No.14.343, de 07 de setembro de 1920. Foi reorganizada por força do Decreto No.19.852 de 11 de abril de 1931 (Fávero,1980).
10. Para Fávero (1980) a data de criação é 1935.
11. A orientação social da Universidade fundada em 1934, cujas origens remontam ao século anterior, pode ser percebida no Ensino Ambulante de Agricultura que, “com orientação de técnicos europeus dispunha de vagões da Viação Férrea do Rio Grande do Sul, especialmente adaptados, com cinema, livros, mostruário de máquinas e implementos agrícolas, sementes, adubos, além de reprodutores de várias raças de animais domésticos para realizar coberturas, anotados no Registro Genealógico dos Rebanhos” (Soares e Silva, 1992). A orientação científica pode ser percebida na atividade do Instituto Borges de Medeiros, que fazia ensino de Agronomia e Veterinária e enviava técnicos à Europa para se especializarem e aqui produzirem as primeiras vacinas brasileiras para doenças animais.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Oswald. *Manifesto Antropófago. Revista de Antropofagia. 1ª. e 2ª. Dentições, 1928-1929.* Reedição. São Paulo, 1976.
- ANDRADE, Mário. *O movimento Modernista (1942).* In: *Aspectos da Literatura Brasileira.* São Paulo: Livraria Martins Editora, 1967.

- AZEVEDO, Fernando. *As universidades do mundo futuro*. Rio de Janeiro. Editora CEB, 1944.
- _____. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Ed. Melhoramentos/INEP/MEC, 1976.
- BURNS, E. Bradford. *A history of Brazil*. 2nd. Ed. New York: Columbia University Press, 1980.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. *Universidade & Poder*. Análise crítica/ fundamentos históricos 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- GAUDIBERT, Pierre. *Moderne, Modernité, Modernismo, Contemporaneité et Post-Moderne*. In: Brites, B; Cattani, I. E Kern, M. (Orgs.) *Modernidade*. IV Congresso Brasileiro da Arte CBHA, Porto Alegre: UFRGS, 1991.
- GONZAGA, Sergius. *Manual de Literatura Brasileira* 8^a. Ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.
- IGLÉSIAS, Francisco. *Modernismo: uma Reverificação da Inteligência Nacional*. In: ÁVILA, Afonso *O modernismo*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1975.
- LEITE, D. et alii. *Universidade e Ensino de Graduação*. Memória e caracterização na UFRGS e na UFPEL. 2^{ed}. Pelotas: EdUFPEL, 1997.
- PIZA, Daniel. *O Pêndulo da Produção Cultural*. GAZETA MERCANTIL, Edição Especial de 80 anos. Segunda-feira, 3 de abril de 2000.
- RIBEIRO, Darcy. *Aos trancos e barrancos*. Como o Brasil deu no que deu. 2^a. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- SILVEIRA, Maria José. *A evolução da concepção de universidade no Brasil*. In: TUBINO, Manoel José (Org.) *A Universidade Ontem e Hoje*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- SILVA, Pery Pinto Diniz e SOARES, Mozart. *Pereira Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 1934-1964*. Porto alegre: UFRGS, 1992.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- _____. *A Universidade de ontem e de hoje. Ciência e cultura*. Revista da SBPC, São Paulo, Vol. 17, No. 2, Jun, 1965, p. 339-355.

Fonte documental – Entrevista

- CATTANI, Icléa. *Entrevista: Movimento Modernista no Brasil*. Realizada por Denise Leite, em Porto Alegre, 15 de junho de 2000.

Bibliografia Consultada

- AMARAL, Aracy. *Artes Plásticas na Semana de 22*. São Paulo, Ed. Perspectiva e USP, 1972.
- FABRIS, Annateresa (Org). *Modernidade e Modernismo no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* São Paulo, alfa-Ômega, 1975.

GRACIANI, Maria Stella dos Santos. *O Ensino Superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1982.

KLAXON. *Mensário de Arte Moderna*. Reedição. São Paulo, Livraria Martins Editora, 1976.

LEITE, Denise. *O estudante e a Universidade Brasileira*. Cap. III *Aprendizagem e Consciência Social na Universidade*. Porto Alegre, UFRGS, 1990. (Tese)

Denise Leite Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e pesquisadora do CNPq.

Endereço para correspondência:

deniseleite@ufrgs.br

Wrana Maria Panizzi é professora do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Faculdade de Arquitetura da UFRGS e pesquisadora CNPq.

wrana@terra.com.br



DEPOIMENTO

ANA MAE BARBOSA

Ana Mae Barbosa é professora aposentada da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e professora do Mestrado em *Design*, Arte e Tecnologia, da Universidade Anhembi Morumbi (SP). Foi presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e da *International Society for Education through Art* (INSEA). Também dirigiu o Museu de Arte Contemporânea da USP. Neste depoimento à *Educação & Realidade*, a autora afirma ter chegado à conclusão, a partir de inúmeras pesquisas, de que o ensino da Arte, promovido pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) – que têm como base o trabalho comunitário –, é o que está produzindo melhores resultados, no sentido de desenvolver a cognição de crianças e jovens. Comenta alguns desses projetos, denunciando a falta de consciência política da grande maioria dos arte-educadores. Além disso, faz referência a pesquisas históricas e metodológicas que trazem à tona problemas políticos do contexto educacional brasileiro, em relação ao ensino de artes.

Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico

Minhas mais recentes pesquisas têm comprovado que o ensino da arte de melhor qualidade não está nas escolas, mas nas Organizações Não Governamentais (ONGs), que buscam a reconstrução social de crianças e adolescentes. No Brasil, todas as ONGs, que têm obtido sucesso na ação com os excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, estão trabalhando com arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano.

Entretanto, um problema está se criando. As ONGs, sem compromisso com a camisa de força escolar, representada pelo currículo, desenvolvem um trabalho com crianças e adolescentes fora do sistema escolar, abandonadas e vivendo na rua, de modo a levá-las a descobrir suas habilidades e a ter alegria com as descobertas. Enfim, recuperam essas crianças para entregá-las a uma escola, cujo maior valor parece ser hoje a obediência a um currículo nacional e aos instrumentos de controle do Estado (os testes e exames), como manda o credo neoliberal, e não o estímulo para aprender a aprender. As chances de essas crianças serem rejeitadas pela escola e voltarem à rua, que é muito mais atraente, são muitas.

O desejo de aprender e de investigar é análogo ao desejo ficcional. Através da arte, o sujeito, tanto nas relações com o inconsciente como nas relações com o outro, põe em jogo a ficção e a narrativa de si mesmo. Nisto reside o prazer da Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores (ou mediadores) e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora.

No modernismo falava-se em Arte na Educação, para o desenvolvimento da sensibilidade, mas poucos tentaram conceituar tal sensibilidade, deixando-se dominar pela “lamúria psicologizante” e pelo sentimentalismo. Hoje, principalmente, deseja-se influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes através do ensino e da aprendizagem da arte. Ora, não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte.

Como uma linguagem aguçadora dos sentidos, a arte opera com significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais – que têm a imagem como matéria-prima – tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. Relembrando Fanon, eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não serem estranhos em seu meio ambiente nem estrangeiros no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo.

A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica e assim analisar a realidade percebida, pela criatividade, de modo a mudar de alguma forma a realidade que foi analisada.

O conceito de criatividade também se ampliou. Para a educação modernista, dentre os processos mentais envolvidos na criação, a originalidade era o mais valorizado, daí o apego do modernismo à idéia de vanguarda. Nos dias de hoje, a flexibilidade e a elaboração são os fatores da criatividade mais ambicionados pela educação.

Em Nova York, nos anos 80, uma pesquisa com delinquentes juvenis chegou à conclusão de que eles tinham uma capacidade de elaboração e criação

muito pouco desenvolvida. Aqueles meninos manifestavam enormes dificuldades em reelaborar seu meio ambiente, para melhor adaptá-lo a seus desejos e necessidades. Essa incapacidade freqüentemente gerava violência. Envolvidos em projetos de arte, porém, a grande maioria deles foi capaz de sobrepujar suas limitações conjunturais e reconstruir as próprias vidas.

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade – todos esses são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

Inúmeros projetos com crianças e adolescentes, no Brasil, estão mostrando o poder da “ordem oculta da arte”. Dentre eles, o mais famoso é, sem dúvida, o Projeto Axé na Bahia, iniciado por um iluminado italiano; também muito importante é o trabalho de Roseana e Aemberque Quindins, no Ceará. Lá, foi criado um museu de mitos e arqueologia da região, uma rádio, um grupo de música, uma editora (e quase uma TV, não fosse a intervenção da Anatel, órgão federal controlador, que lacrou o transmissor do canal, impossibilitando a meninada de aprender a fazer TV, na cidade de Nova Olinda, no Cariri, a região mais pobre do Ceará.

Também o Projeto Travessia, em São Paulo, o Cria, em Salvador, o Majê Molê, o Nação Erê e o Arricirco, no Recife, o do Casa do Pequeno Davi do Bairro Roger, em João Pessoa, o Renascer, de Fortaleza, o Maruê Malungo, do Recife – experiências muito bem sucedidas na reconstrução social dos adolescentes. Falo apenas dos que conheço, mas há muitos educadores, heróis anônimos deste Brasil, dedicando-se às suas comunidades.

O Projeto Sempre Viva, por exemplo, devolve a auto-estima de mulheres pobres, fazendo-as verem seus corpos como suporte de desenvolvimento estético. O Projeto Cais do Parto de Recife, trabalhando também com mulheres¹, ensina, através das Artes, parteiras do Nordeste a melhor conhecerem o corpo feminino; com isso, diminuiu a taxa de mortalidade infantil nas regiões onde opera.

Tudo isto vem confirmando que arte não é apenas uma mercadoria, como querem os capitalistas, nem quadro para pendurar na parede, como dizem com menosprezo os preconceituosos – para quem arte é um luxo, sem o qual um país endividado como nosso pode passar. Aliás, é essa a desculpa que o Governo do Estado de São Paulo está dando para retirar a arte do Ensino Médio, no Estado de São Paulo. A idéia é colocar computação no lugar da arte. Por que não, em vez disso, arte através do computador?

Outra estratégia para burlar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que exige a disciplina de Artes no currículo – é entregá-la para os professores de Literatura, com a desculpa da interdisciplinaridade. Sim, literatura é arte, mas não se dedica às linguagens visuais, sonoras e gestuais.

Enfim, é por essas e outras dificuldades que as ONGs, com muito menos dinheiro do que o MEC, vêm investindo em Educação, conseguem educar me-

lhor e combater muito mais eficientemente a exclusão e a violência. O projeto de Roseana e Alembergue, por exemplo, é incrivelmente barato. A ajuda maior tem vindo de Violeta Arraes, que foi reitora da Universidade do Cariri (um milagre no sertão!) e de um empresário de origem oriental de São Paulo, que por lá passou e que se encantou com o trabalho cultural das crianças. Elas produzem os programas de rádio que vão ao ar, desenham os livretos a serem impressos, coordenam as visitas guiadas ao museu por eles organizado; participam de tudo, desde a pesquisa feita na região, até decisão sobre a disposição das peças no espaço e a produção das narrativas, textos e etiquetas.

Não há violência entre os jovens e adolescentes em Nova Olinda. Uma das razões é que não se trata de exploração do trabalho, mas de projeto comunitário mesmo. As crianças têm poder de decisão. Elas têm cargos de diretoria e compõem o conselho da Casa de Cultura do Homem do Nordeste, nome dado por Quindins a seu projeto.

É muito importante democratizar o poder nos projetos sociais. Que direito temos nós de decidir o que é mais importante para uma comunidade, se não fazemos parte dela? César Giobbi², em um excelente artigo na *A Revista*, fala dos projetos de Sérgio Carvalho, dono de vários *shoppings centers* no Brasil; dialogando com as comunidades pobres em torno do Shopping Nova América, em Del Castilho, no Rio, obedeceu aos desígnios da comunidade e criou primeiro uma creche, depois cursos profissionalizantes para jovens, a fim de tirá-los das ruas e finalmente um *day-care* para idosos. Dar voz aos oprimidos deveria ser o primeiro mandamento dos projetos ditos sociais. Decidir sem ouvir, isso o Governo já faz continuamente. Para compensar, o poder do terceiro setor deveria ser mais dialógico. Foi ouvindo os moradores de uma comunidade que o empresário Sérgio Carvalho instaurou uma curiosa relação de oposição: um *shopping center*, definido por Rem Koolhaas³ como atividade terminal (doença terminal) da sociedade ocidental, traz qualidade de vida para os que vivem à sua margem.

Ando muito resabiada com o trabalho de artistas que apenas exploram os pobres, fazendo-os trabalharem de graça em projetos totalmente definidos e controlados pelos próprios artistas. Da defesa da absoluta autonomia da obra de arte, feita pelo modernismo – pela qual se afirma que arte não tem nada que ver com o contexto, não é para se entender, não se ensina e não se aprende –, muitos artistas passaram para o lado oposto e provavelmente a pensar que é útil ou oportuno trabalhar com pobres. Muitas vezes, como disse Marcelo Coelho, “o espírito do voluntariado não surge tanto para ajudar os outros, os coitados do lado de lá; a coisa é em benefício da gente mesmo”⁴.

E, em outros casos, voluntários e artistas acrescentam mais um nível de exploração aos já tão explorados, apesar das boas intenções – porque não sabem lidar com comunidade nem com a aprendizagem de arte. Ora, é necessário conhecer e analisar o processo de trabalho em comunidade para avaliar e julgar sua propriedade. Vocês devem ter notado que neste depoimento tenho citado

muito entrevistas ou artigos de jornais. Curiosamente, são os jornais os veículos da mídia que mais têm ousado analisar criticamente as atividades do Terceiro Setor, em geral aplaudido indiscriminadamente pela classe média, órfã da proteção estatal e com má consciência em relação aos mais pobres – má consciência esta introjetada pela classe alta em seus subalternos para melhor dominá-los.

As TVs comerciais, como a Globo, quando veiculam algum projeto social o fazem às 6 ou 7 horas da manhã, como no caso do *Programa Ação*, talvez para convencer o operário que acorda cedo de que “a vida é bela”. O empenho dos jornais em relação ao Terceiro Setor certamente tem um lado positivo. Mas o fato é que a crítica educacional só se faz no jornal se o projeto estiver ligado ao Terceiro Setor, que tem *glamour* e pode pagar assessorias de imprensa competentes. Por exemplo, os projetos de arte na educação mais divulgados nos jornais são os financiados pelo Instituto Ayrton Senna que, por sua vez, apóia principalmente projetos que já comprovaram serem bem sucedidos.

Sergio Bianchi, em entrevista à *Folha de S. Paulo*⁵ acerca de seu último filme, *Quanto custa ou é por quilo?* (que enfoca o “marketing social”) lembra que está se criando uma nova escravidão: a escravidão comandada pelo chamado Terceiro Setor, que só quer propaganda. Até mesmo algumas Fundações em prol da educação e do social só existem para terceirizar o Governo, recebendo gordas verbas, executando o serviço que o Governo quer que seja feito, mas não quer fazer diretamente. Agregam ao serviço prestado a divulgação das empresas às quais as Fundações estão ligadas. Na maioria das vezes, o *marketing* da empresa vem em primeiro lugar. Outras, *ditas* fundações, só apóiam economicamente projetos que possam se auto-sustentar em determinado prazo; e há projetos sociais, como o Majê Molê, grupo de dança da periferia pobre do Recife, que nunca poderão se autofinanciar, a não ser que se comercializem, o que resulta sempre em exclusão dos menos dotados e talentosos, que também muito necessitam do contato reconstrutor com a arte.

Apesar de algumas vezes submetido a um certo *marketing* sanguessuga, o Movimento de Arte para a Reconstrução Social vem demonstrando a necessidade da Arte para todos os seres humanos, por mais inumanas que tenham sido as condições que a vida lhes impôs.

Um projeto de pesquisa realizado por Livia Marques, intitulado “O ensino da Arte em ONGs: tecendo uma análise da reconstrução pessoal e social”, ao abordar três projetos de ONGs do Nordeste do Brasil (Renascer, Casa do Pequeno Davi e Maruê Malungo), visou entender as concepções de diretores, professores e estudantes acerca da Arte-Educação nessas organizações. Buscou também analisar os perfis dos professores de Arte e quais atividades artísticas foram desenvolvidas. A pesquisa mostrou que o ensino de Arte é considerado de fundamental importância na conquista de uma reconstrução pessoal. Quanto ao perfil dos professores, ficou claro que a formação acadêmica não necessariamente implica na capacidade de ensinar arte nas ONG’s. Um profissional pode

ter o título de Doutor, mas falhar ao ensinar os excluídos socialmente. Habilidades técnicas e interpessoais, para estabelecer um diálogo, estão em um mesmo nível de importância em tais programas de ensino. A pesquisa também concluiu que os tipos de atividades artísticas prevalentes são as de performances coletivas (tais como, dança e teatro). Outra descoberta foi que, diferentemente das escolas, os professores de Arte das ONG's são em sua maioria homens. Livia Marques identificou 134 ONG's que estão trabalhando com Arte na Paraíba, Ceará e Pernambuco.

Com respeito a gênero, duas pesquisas importantes foram apresentadas como teses de doutorado, em 2005: a de Vitória Amaral e a de Luciana Gruppelli Loponte. A primeira estuda seis mulheres artistas do Nordeste do Brasil, investigando os modos pelos quais aprenderam arte. Todas elas descobriram arte por acaso e não na escola primária ou secundária. Somente uma tem consciência de ser uma mulher batalhando no mundo dominado por homens. Vitória conseguiu espaço numa instituição de prestígio, para organizar uma exposição das artistas que pesquisou. A primeira que convidou se recusou a participar de uma exposição só de mulheres artistas. Para ela, isso “pegaria mal”; provavelmente tem medo de perder prestígio. A situação anti-feminista de hoje é a mesma de quinze anos atrás, quando eu era diretora do MAC/USP, e as mulheres artistas se recusaram a participar de uma exposição, com o argumento de que só se apresentam como mulheres as artistas medíocres, que não podem fazer sucesso na competição com os homens (Barbosa, 1994). Na outra pesquisa sobre gênero, educação e arte, Luciana Gruppelli Loponte analisa questões da subjetividade de mulheres envolvidas com o ensino de Artes, num trabalho de trocas com as professoras, que participaram de um projeto de “escrita de si” com a pesquisadora.

Outros estudiosos têm mostrado, em suas pesquisas historiográficas, o papel das mulheres no desenvolvimento da Arte-Educação no Brasil. Antes, apenas os homens eram reconhecidos, mesmo que não tivessem Arte-Educação como sua atividade principal. Rita Bredariolli (2004), por exemplo, estudou o trabalho de Susana Rodrigues, responsável pela criação do primeiro programa de Arte-Educação em um Museu de Arte no Brasil (MASP, 1948). Fernando Azevedo (2000), por sua vez, estudou a vida de Noêmia Varela. Gerda Margit Foerste (1996) igualmente produziu pesquisa histórica sobre uma mulher arte-educadora no Brasil.

Multiculturalismo e interculturalismo são pontos de partida de pesquisas sobre gênero e etnia no Brasil. Nilza de Oliveira (1989) estudou o ensino da Arte nas Escolas de Samba, mostrando que seu sucesso estaria baseado nos valores da negritude, compartilhados através da experiência direta. Roberval Marinho (1989) estudou o processo de aprendizagem da arte numa escola dentro de um Candomblé e a transmissão dos valores africanos; Ivone Richter (2003) pesquisou a introdução no currículo dos fazeres especiais das mães dos alunos, relacionando-os com a arte contemporânea; ou seja, aproximando a Arte da estética do

cotidiano. Leda Guimarães (2005), Analice Dutra Pillar (1999) e Maria Helena Rossi (2000), por sua vez, produziram pesquisas significativas acerca da Cultura Visual, analisando a recepção da cultura popular, da TV e da Publicidade.

Em dezembro de 2005, finalizei um projeto de pesquisa, com Rejane Coutinho e Heloisa Margarido Sales, financiado pelo Centro Cultural do Banco do Brasil de São Paulo, com 70 escolas em São Paulo. O objetivo da pesquisa era saber como os professores usam os materiais preparados para eles, acerca das exposições do CCBB-SP. Trata-se de uma das raras pesquisas feitas por uma instituição cultural. Em geral, as instituições produzem cursos e materiais para professores, mas não se interessam em saber como são usados e se realmente cumprem seu papel. Um dos aspectos que verificamos foi a dificuldade que os arte-educadores tiveram em relação à Arte africana. A idéia mais geral dos professores foi propor a confecção de máscaras ou a pesquisa de fatos sobre a África na Internet, escolarizando os temas africanos, mantendo-os afastados do cotidiano brasileiro, incapazes de ver a cultura material da África como Arte.

Ainda é pequeno o número de pesquisas que especificamente examinam assuntos sociais, problemas de gênero, interculturalidade e cultura material e visual no Brasil. Quanto a problemas políticos, as teses e dissertações, que são os maiores veículos de pesquisas no Brasil, pouco se referem a esses temas. As pesquisas históricas é que dão conta das conseqüências de decisões políticas sobre ensino de Arte. Entre as pesquisas históricas, temos a dissertação de mestrado de Rejane Coutinho, em que é feita a análise do livro de Sylvio Rabelo sobre o desenho da criança; já em sua tese de doutorado, a autora centrou-se na coleção de desenhos infantis de Mário de Andrade. Ambas as pesquisas são contextualizadas em relação à história, à sociedade e à política da época. As teses de Vicente Vitoriano (2002), Roberta Melo (2004) Fernanda Cunha (2004) e de Erinaldo Alves (2005) também através da história abordam problemas políticos. Ao contrário, as pesquisas sobre métodos de ensino de Arte quase nunca abordam problemas políticos, embora os modos pelos quais se ensina estejam submetidos à força das políticas vigentes. A dissertação de Everson Melquiades – sobre “educação (des)continuada” (2005) de professores da Prefeitura do Recife – e a tese de Lúcia Pimentel (1998) – um excelente projeto para o futuro das Licenciaturas em Artes Visuais no Brasil – são das poucas que revelam consciência política.

Fora do contexto político, teorias metodológicas e de interpretação da obra de arte estão sendo pesquisadas, resultando em excelentes textos, como o de Terezinha Losada, o de Regina Machado, o de Maria Christina Rizzi o de Heloisa Margarido Sales – os quatro defendidos na ECA/USP; bem como os de de Fabíola Burriço (UDESC/SC), Ana Del Tabor (UFPA), Teresinha Franz (Universidade de Barcelona), o de Sandra Ramalho (PUC/SP) e muitos mais. Novas Tecnologias e Arte/Educação é também um terreno profícuo, com trabalhos como os de Lúcia Pimentel (UFMG), Fernanda Cunha (ECA/USP), Tânia Callegaro

(ECA/USP), Jurema Sampaio (UNESP/SP) Bianco Filho (UNB), Maria Cristina Biazus (UFRGS).

A área da cognição da Arte começa a ser pesquisada, mas há ainda pouca coisa escrita. O trabalho de Fernando Deoud (UFMG), o de Vera Rocha (UFRGN) e o de Cláudia Simas (UNB) são dignos de nota. Sobre interdisciplinaridade, quase não há pesquisas; a de Ana Amália Barbosa (ECA/USP) sobre o ensino de duas linguagens, a Arte e o Inglês, através de métodos equivalentes, é uma das únicas existentes. É uma pena que muita pesquisa boa não seja publicada, embora hoje grande parte das teses e dissertações já comece a ser divulgada em *sites* específicos da área acadêmica, além da sua disponibilização nas bibliotecas dos programas de pós-graduação.

Há ainda pesquisas em teses ou livros, de abordagem muito ampla, e que pretendem oferecer um diagnóstico sobre a situação do ensino da Arte. São em geral inúteis, só provam o que a gente já sabe e, se não sabe, pode detectar a olho nu – é só prestar atenção. Há também muita lamúria sensibilizante. O discurso da necessidade da arte para desenvolver a sensibilidade está atrasando o pensamento crítico sobre o ensino de Arte. Se a explicitação do papel da Arte para o desenvolvimento dos sentidos fosse mais científica, ocuparíamos, em termos de pesquisa, um patamar mais elevado.

Outras teses ditas pesquisas, que atrapalham o reconhecimento acadêmico da Arte-Educação, são as que olham complacentemente para o umbigo de quem as escreve. Em geral, alguém faz um trabalho com crianças e professores e quer mostrar que aquele trabalho ou curso mudou a vida de quem o fez, na base de depoimentos que parecem de uma religião simplista: “eu era ruim antes do curso, sou maravilhosa e feliz agora, depois do curso”. Estou caricaturando, mas há muita coisa parecida com isto aí, além de textos prescritivos, pouco democráticos, quase ditatoriais ou simplistas, sobre como ensinar Arte.

Defendi na USP e continuo a defender as pesquisas qualitativas e etnometodológicas, mas confundi-las com autopromoção é torpeza universitária. Também detratadas de nossa área são as pesquisas e textos que buscam simplificar para os “pobres” professores as complexas teorias semióticas e semiológicas. Isto é abastardamento do conhecimento. Como vemos, nem tudo anda às mil maravilhas no reino da pesquisa. Em primeiro lugar, faz-se pouca pesquisa sobre Arte-Educação fora dos muros das universidades. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (PCNs-ARTE) já estão operando há dez anos, e o Governo não se interessa em pesquisar seus efeitos. Na linha de pesquisa em Arte-Educação só temos três doutorados: CAP/ECA/USP, operando há 22 anos, que produziu os grandes talentos para a pesquisa como Analice Dutra Pillar e Lúcia Pimentel. Elas operam hoje em duas linhas de pesquisa, em nível de mestrado e doutorado, na Faculdade de Educação da UFRGS e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), respectivamente.

Notas

1. Nesta região, 80% dos bebês vêm ao mundo pelas mãos de parteiras e não de médicos em hospitais.
2. César Giobbi, Rio Suburb: frequented by children and the elderly. *A Revista* No. 5, January 2002, p. 59.
3. Entrevista com Rem Koolhaas *Folha de São Paulo*, p. E1,6 Março, 2002.
4. Marcelo Coelho, “Voluntários em causa própria”, *Folha de São Paulo*, p. E 6, 6 Março 2002.
5. Entrevista com Sergio Bianchi, *Folha de São Paulo*, p. E 1, 22 de Fevereiro de 2002.

Referências Bibliográfica

- AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros. *O reencontro dos tempos de artistas – mulheres de Pernambuco e a aprendizagem da arte*. São Paulo: USP, 2005 (tese de doutorado).
- AZEVEDO, Fernando. *Modernismo e Pós-modernismo no ensino da Arte: Noemia Varela e Ana Mae Barbosa*. São Paulo: USP, 2001 (dissertação de mestrado).
- BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. *Diário de uma experiência: o ensino das artes visuais e do inglês de forma integrada*. São Paulo: ECA/USP, 2002 (dissertação de mestrado).
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane; SALES, Heloísa Margarido. *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: EDUSP, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. Art in Brazil: several minorities. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research*, 1994, v. 12, p. 9-14.
- _____. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991 (1ª edição); 1994 (2ª edição); 1998 (5ª edição).
- _____. (Org.) *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997 (1ª edição); 1999 (2ª edição); 2001 (3ª edição).
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. (Org.) *A compreensão e o prazer da arte: além da tecnologia*. São Paulo: SESC: Vila Mariana, 1999.
- _____. (Org.) *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.
- _____. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Arte, Educação e reconstrução social*. Revista Insight, São Paulo: Lemos, Ano XI, Número 121, setembro 2001, p. 23 a 25.
- _____. *Arte na Educação: Interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros “inter”*. São Paulo: APASE, Ano IV, n 16, setembro, 2005, p. 1- 4.

- _____. (Org) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2006
- BREDARIOLLI, Rita L. *Das lembranças de Suzana Rodrigues: Tópicos modernos de Arte e Educação*. São Paulo: ECA/USP, 2004 (dissertação de mestrado).
- COUTINHO, Rejane. *Sylvio Rabello e O Desenho da Criança*. São Paulo: ECA/USP, 1998 (dissertação de mestrado).
- DUFRENE, P. *Voices of color*. Atlantic Highlands, N.J. Humanities Press, 1997.
- FERRAZ, Maria Heloisa; REZENDE e FUSARI, Maria Felismina. *A arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FOERSTE Gerda Margit. *Pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1996 (dissertação de mestrado).
- FRANGE, Lucimar Bello. *Por que se esconde a violeta? Isto não é uma concepção dodesenho, nem pós-moderna, nem tautológica*. São Paulo: Ana Blume/Uberlândia: EDUFU, 1995.
- FREEDMAN, K.E. HERNANDEZ, Fernando. *Curriculum, culture and art education*. Ithaca, New York: State University of New York Press, 1998.
- GUIMARÃES, Leda. *A linha vermelha*. São Paulo: ECA/USP, 2005 (tese de doutorado).
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: UFRGS, 2005 (tese de doutorado).
- MACHADO, Regina. *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- MARINHO, Roberval. *Arte e Educação no universo cultural Nagô: o Ilé Àse Òpó Àfonjá*. São Paulo: ECA/USP, 1989.
- MARQUES, Lívia. *O ensino da Arte em ONGs: tecendo uma análise da reconstrução pessoal e social*. São Paulo: ECA/USP, 2005 (tese de doutorado).
- MASON, R. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MORIN, F. *A quietude da terra*. Salvador/New York, Palotti/DAP, 2000.
- NEPERUD, R. *Context, content and community in art education: beyond postmodernism*. New York: NY. Teachers College Press, 1997.
- OLIVEIRA, Nilza. *Acara-jé: o entusiasmo das Escolas de Samba e a educação estética dos brasileiros*. São Paulo: ECA/USP, 1989 (tese de doutorado).
- PENNA, Maura (Org.). *Este é o ensino de arte que queremos?* João Pessoa: UFPB, 2001.
- PILLAR, Analice Dutra. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____. *Criança e televisão: leituras de imagens*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- PILLAR, Analice Dutra; Vieira, Denyse. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Org.). *Som, gesto, forma e cor; dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.

_____. *Licenciatura em Artes Visuais: limites em Expansão*. São Paulo: ECA/USP, 2000 (tese de doutorado).

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e Estética do cotidiano no ensino das Arte Visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, Maria Christina de Souza. *Olho Vivo – Arte/Educação na Exposição Labirinto da Moda: Uma aventura infantil*. São Paulo: ECA/USP, 2000 (tese de doutorado).

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Leitura estético-visual na Educação Fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2000 (tese de doutorado).

Endereço para correspondência:

Rua Monte Alegre, 1003/ 41

05 014- 001 – São Paulo – SP

e-mail: anamae@uol.com.br



RESENHA CRÍTICA

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane; SALES, Heloisa Margarido.
Artes visuais: da exposição à sala de aula. São Paulo: EDUSP, 2005.

Artes Visuais: da exposição à sala de aula

**Ana Laura Rolim da Frota
e Carmen Lúcia Capra**

O ensino de arte tem uma função muito significativa na educação contemporânea. Além do conhecimento específico das linguagens artísticas, a disciplina é um meio de reconhecimento de identidades e de alteridades: o sujeito, as trocas entre as culturas, o outro, o professor, o aluno, o cidadão. O ato de ensinar e aprender arte configura-se no pensar sobre as coisas: transforma os sujeitos envolvidos nessa ação em intérpretes do mundo.

Através de uma linguagem presentacional dos sentidos, a arte desenvolve uma capacidade crítica essencial, para nos percebermos como parte constituinte e constituidora do mundo. Para Ana Mae Barbosa, a arte capacita a pessoa “a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país” (1998, p. 16), inserindo o indivíduo no seu lugar de origem e, ao mesmo tempo, possibilitando o reconhecimento do outro.

O contato com a arte, através de sua leitura, contextualização e produção, adquire então um caráter de experiência. Sabe-se que as coisas que em nós penetram de forma mecânica – que não aprendemos a partir da experiência – são conteúdos efêmeros (e por isso são conhecimentos vazios), que se perdem no

decorrer do tempo. Como nos diz Gillo Dorfles (1987, p. 25), “toda nossa capacidade significativa, comunicativa e frutiva é baseada em experiências vividas – por nós ou por outros antes de nós – mas, de qualquer modo, feitas nossas”.

Conceber a arte como experiência é, pensando com Larrosa, dizer que “a experiência [através da arte] é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que *nos* passa, o que *nos* acontece ou *nos* toca” (2004, p. 154, grifo nosso).

A produção de arte é uma rede de significações tanto para os que a produzem como para os que a fruem. Assim, ensinar arte é inter-relacionar, na ação pedagógica, concepções sobre educação, arte e ensino de arte em uma época que a informação é abundante, os ritmos são rápidos e o tempo, muitas vezes, é reduzido. Abordar o trabalho de professores de Artes é, por um lado, valorizar o profissional; apostar na construção de sua autonomia e no seu potencial inventivo. Por outro, é refletir, debater e analisar sua formação e atuação, o papel das instituições culturais e o acesso e a frequência à arte e à cultura.

Contribuindo para tais discussões, o livro – *Artes Visuais: da exposição à sala de aula* –acompanha o caminho percorrido pelo professor quando decide *o que e como* ensinar em Artes¹. Fundamenta-se em registros e análises minuciosos dos fazeres de arte e de educação, em uma perspectiva que não encerra, mas ativa novas reflexões.

Resultando da pesquisa coordenada por Ana Mae Barbosa, Rejane Galvão Coutinho e Heloisa Margarido Sales, o livro trata sobre como os professores de Artes do ensino regular de São Paulo utilizaram os materiais elaborados e distribuídos pelo Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) daquela cidade, através do projeto *Diálogos & Reflexões com Educadores*, em um período de dois anos. Apresenta-se dividido em capítulos que tratam especificamente: dos antecedentes da pesquisa, da pesquisa propriamente dita, das análises sobre os grupos que dela fizeram parte e das considerações finais.

O capítulo “Antecedentes da Pesquisa” traz a origem da pesquisa, ou seja, a preocupação do CCBB em apoiar os professores no compromisso de aproximar os alunos da arte e, com isso, expandir a sua compreensão. Aborda, em vista disso, os investimentos do Centro Cultural na produção de materiais de apoio desde o início de suas atividades (em 2001, com a exposição *Alex Flemming: Corpo Coletivo*) e a incorporação dos projetos *Professor: Encontros no Centro* e *Diálogos & Reflexões com Educadores* à ação educativa do CCBB.

No capítulo “A Pesquisa”, encontramos um relato detalhado sobre o modo como professores e alunos interagiram com os textos e as imagens fornecidos pelo CCBB no programa *Diálogos & Reflexões com Educadores*, bem como esses materiais foram empregados nas propostas de sala de aula e de que forma sua utilização contribuiu para as criações dos alunos. Tal programa, apoiado pelo Centro Cultural, pela Arteducação Produções (equipe responsável pelo setor educativo do CCBB) e pela empresa de pesquisa La Fabbrica do Brasil,

definiu como sujeitos da pesquisa os professores de Artes das 5^{as} séries do Ensino Fundamental por esta série marcar, para os estudantes, a saída do sistema de um professor generalista e a entrada no sistema por disciplinas, incluindo-se no conjunto o professor especialista em arte.

O roteiro da pesquisa foi vinculado à programação das quatro exposições do CCBB naquele ano (2004): *Arte da África*; *Nuno Ramos. Morte das Casas*; *Rosana Palazyan e O Lugar do sonho* e *Antoni Tàpies*. O universo de professores participantes da pesquisa foi dividido em quatro grupos, todos foram contemplados com o material elaborado pelo programa *Diálogos & Reflexões com Educadores* sobre as exposições programadas.

Um dos procedimentos da investigação foi oferecer, a cada grupo de professores, apoios diferentes no que diz respeito a: encontros sobre cada uma das exposições; encontros para elaboração de planejamentos e registros; visitas de uma Agente de Campo com a função de intermediar situações, estimular os professores e descrever os processos nas turmas; visita mediada pelos educadores do CCBB, incluindo transporte e lanche para os alunos. A quantidade de apoios recebidos pelos professores foi o principal viés utilizado nas análises foi, sendo que o Grupo 1 teve acesso a todos e o Grupo 4 somente recebeu o Material D&R.

Para compreender como se constitui o ensino de arte hoje, as pesquisadoras apresentam dados coletados através de um questionário feito a docentes, a maioria de mulheres, com idade média de 40 anos e a grande parte atuante em escolas públicas (das 70 escolas inscritas, sete são instituições particulares). Ainda foram investigados: a formação universitária, a prática artística, o consumo de cultura e o exercício de outras funções na escola, itens que atravessam marcadamente a docência em arte.

Estão no corpo do livro diversos relatos das aulas – escritos pelos professores, pela agente de campo, somados a diálogos entre eles – que passaram pelo olhar atento das pesquisadoras. Ana Mae Barbosa apresenta, em dois capítulos distintos, as trajetórias dos Grupo 1 e do Grupo 2, enfatizando seus ganhos e dificuldades. Rejane Coutinho e Heloisa Margarido Sales realizam o mesmo procedimento com respeito aos Grupos 3 e 4. As considerações da equipe se mostram indispensáveis para a constituição do ensino contemporâneo de arte: revelam concepções dos professores sobre o processo educativo, avaliam de que forma o apoio das escolas (equipes diretivas, coordenações e corpos docentes) contribui para a qualidade dos trabalhos realizados e assinalam uniformidades, diversidades e ousadias tanto na atuação dos professores quanto nos resultados apresentados pelos alunos. Como Ana Mae Barbosa (2006, p.16) afirma:

O livro Artes Visuais: da exposição à sala de aula comprova que os professores que buscam os museus e centros culturais como laboratório de pesquisa visual para seus alunos o fazem sabendo da importância que o desenvolvimento destes alunos – em fazer arte, em falar e escrever sobre arte – terá para o desenvolvimento dos processos cognitivos em geral. Foi essa convicção que os levou a conseguir a adesão de colegas de história, português, matemática,

informática para trabalhar interdisciplinarmente a partir das artes visuais.

O livro, assim como a pesquisa, é composto por um vasto conjunto de imagens de produções dos estudantes, o qual documenta os mais diversos percursos criativos, do planejamento à produção. Da mesma maneira as colagens, as gravuras, as pinturas e os registros escritos dos alunos revelam a presença da arte na construção dos seus conhecimentos.

A análise dos resultados foi fundamentada na Abordagem Triangular² e na Pedagogia do Questionamento, teorias que priorizam os processos de criação, interpretação e reflexão como vias de entendimento da arte. As conclusões da pesquisa, ao contrário de esgotar, indicam a necessidade do prosseguimento dos estudos, dos incentivos e do suporte ao trabalho dos professores.

Percorrendo desde a *exposição à sala de aula*, essa pesquisa traz, da pequena instância das salas escolares, as diversas realizações de professores e de alunos, proporcionando uma oportunidade de olharmos de perto como se dão as inter-relações entre a arte e o ensino de arte. Põe em evidência que oferecer diálogos, subsídios teóricos e suporte material aos professores pode levar à diversificação dos repertórios na sala de aula e possibilitar que cada professor crie sua metodologia. Mas não sem pressupor também uma consciência das instituições culturais no sentido de fomentar a cultura e igualmente contribuir para um ensino de mais qualidade.

A pesquisa, ainda, deixa em aberto a possibilidade de novos arranjos e estratégias, a partir das percepções do leitor, para que interessados no ensino de arte possam ampliar e ressignificar o presente trabalho.

Notas

1. A Resolução Nº 1, de 31 de janeiro de 2006, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, instituiu nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental que a disciplina “Educação Artística” passa a ser chamada de “Artes”. (Lei na íntegra em www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2006/res_2006_1_CNE.pdf).
2. Proposta difundida e orientada por Ana Mae Barbosa, a qual tem por base um trabalho pedagógico integrador de três facetas do conhecimento em arte: o “fazer artístico”, a “análise de obras artísticas” e a “contextualização”.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. Ver, fazer, contextualizar. *Viver Mente & Cérebro* – Coleção Memória da Pedagogia, Rio de Janeiro, n. 6, 2006, p. 16-21.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- DORFLES, Gillo. *O dever das artes*. Lisboa: Martins Fontes, 1987.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Ana Laura Rolim da Frota é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e integra do GEARTE.
Endereço para correspondência:
halfrota@terra.com.br

Carmen Lúcia Capra é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e integra o GEARTE.
capracarmen@yahoo.com.br