

ISSN: 2238-3395

Anais do I Encontro do Grupo de Pesquisa

Arte, Educação e Formação Continuada

Faculdade de Artes do Paraná
2010

Zeloí Aparecida Martins dos Santos

Coordenadora de Pesquisa e Pós-Graduação

Helio Ricardo Sauthier

Coordenador de Extensão e Cultura

Elvira Fazzini da Silva

Guaraci da Silva

Lopes Martins

Sônia Tramujas Vasconcellos

Coordenadoras do Evento

Robson Rosseto

Solange Maranhão Gomes

Professores Colaboradores

Local e período de realização:

Auditório Antonio Melillo - FAP

2 de dezembro de 2010

Faculdade de Artes do Paraná

Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação

Rosane Schlögel
Diretora

Eulide Jazar Weibel
Vice Diretor

Zeloí Aparecida Martins dos Santos
Coordenadora de Pesquisa e Pós Graduação

Helio Ricardo Sauthier
Coordenador de Extensão e Cultura

Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (1 : 2010
: Curitiba, PR)

Anais / Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação
Continuada, 2 de dezembro de 2010. – Curitiba : Faculdade de Artes do Paraná,
2010.

ISSN 2238-3395

1. Arte – Pesquisa – Congressos. 2. Educação – Congressos. I. Título. II.
Faculdade de Artes do Paraná.

EXPEDIENTE

Rosane Schlogel
Diretora

Eulide Jazar Weibel
Vice-Diretor

Zeloí Aparecida Martins dos Santos
**Coordenadora de Pesquisa e Pós-
Graduação**

Gisele Onuki
Coordenadora de Extensão e Cultura

Elvira Fazzini da Silva
Guaraci da Silva Lopes Martins
Sônia Tramujas Vasconcellos
Coordenadoras do Evento

Robson Rosseto
Solange Maranhão Gomes
Professores Colaboradores

Helio Ricardo Sauthier
Samuel Gionedis
Assessoria de Comunicação

SUMÁRIO

ANDRIOLLI, Aluisio de Almeida. **Portinari: as cores em suas obras sobre futebol.**

ASSINI, Tania Cristina Kaminski Alves. **Contribuições da estética da percepção para leitura do texto dramático no ensino.**

BUCHMANN, Luciano Parreira. **O ensino da arte na contemporaneidade.**

FAZZINI, Elvira. **A voz do ator na contemporaneidade.**

GOMES, Solange Maranhão. **Formando um professor de música reflexivo e pesquisador.**

LEITE, Loreci Aparecida. **Reflexões sobre as relações de gênero e a pedagogia do teatro.**

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **A pedagogia da arte e a desestabilização de discursos.**

MAÇANEIRO, Scheila Mara. **A formação do licenciado em dança: saberes multifacetados.**

PIZZA, Dulcinéia Galliano. **Pasta Arte BR: leitura visual e representações - cor.**

ROSSETO, Robson. **A estética da percepção: o horizonte de expectativas para a formação do aluno espectador.**

SILVA, Cintia Ribeiro Veloso da. **O acesso às artes visuais através da escola na perspectiva da contradição.**

SPANHOL, Carmen Ivanete D'Agostini. **Reflexão sobre a dimensão humana e o novo paradigma em educação.**

VASCONCELLOS, Sônia Tramuja. **As mudanças nos cursos de formação de professores de artes visuais: entre claridades e sombras.**

O ENSINO E A ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

Luciano Parreira Buchmann¹

RESUMO: O artigo apresenta questões referentes ao ensino da arte contemporânea pela ótica da pedagogia crítica da arte e da cultura visual. Discute ideais modernos na educação e propõe o uso das obras de arte contemporâneas na educação, pela potência que estes artefatos e a poética destes artistas têm ao aglutinarem expressões de diferentes grupos culturais ou apresentarem posicionamentos político frente a questões do cotidiano.

PALAVRAS CHAVE: ensino da arte; arte contemporânea; ensino pós-moderno da arte.

ABSTRACT: *The article presents issues related to the teaching of contemporary art from the perspective of critical pedagogy of art and visual culture. Discusses modern ideals in education and proposes the use of contemporary works of art in education, the power that these artifacts and the poetry of these artists have to coalesce expressions of different cultural groups present positions or political issues facing everyday.*

KEYWORDS: *art teaching; contemporary art; postmodern art education.*

Ao pensarmos na atualidade muitas inquietações nos surgem. Vivemos tempos de insegurança, de perdas de valores sociais, culturais e éticos, o planeta parece estar em seu fim. Nossa conflituosa relação com o presente e com a pouca esperança de mudanças é perceptível em muitas expressões de nossa cultura. Ao olharmos as marcas que temos deixado mais uma vez temos dúvida: ficarão mesmo chegarão a criar opiniões, nossa atualidade será legível futuramente? As obras de arte de nosso tempo serão lidas da mesma forma como insistimos em ler a obras italianas do século XVI? Não. Com certeza que não.

A negativa não é apenas pelo equívoco constante de análises limitadas do passado, como aquelas que fazem parecer, por exemplo, que a Renascença iniciou às 14 horas do dia 23 de julho de 1500, estando presente em todo o continente e obras de arte produzida a partir daquele momento, mas pelo fato das obras em questão, renascentistas e contemporâneas, permitirem diferentes discussões, e no caso da arte atual, ser continente de discursos artísticos que as potencializam como educativas.

¹ Professor da Faculdade de Artes do Paraná no curso de licenciatura em Artes Visuais, mestre em Arte pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UEDESC e pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada, na Linha de Pesquisa Arte e Ensino, cadastrado junto ao CNPq.

Infelizmente o discurso contido nas obras não é aberto a qualquer olhar. A forma como é cifrado no grupo que discute e produz arte veio se fortalecendo desde o modernismo (RIVITTI, s/d) chegando aos nossos tempos fechado aos não iniciados, complicando seu acesso por professoras e professores, especialistas no ensino da arte ou não. É comum o discurso de professores que consideram a obra de arte contemporânea um mistério insondável, que não provoca a atribuição de significados. Ao que parece a formação do professor não propiciou este saber. Curiosamente esta classe profissional estaria deveria estar familiarizada às discussões, ou a algumas das informações a respeito do desenvolvimento da arte até sua chegada ao estado atual.

É interessante pensarmos que nossa formação, não apenas a profissional mas também a escolar, não nos tornou mais imaginativos em situações que exigiam mais do que a razão, o domínio cognitivo. Talvez esse seja um dos motivos da nossa postura frente a obras de arte que desafiam nossa objetividade. Mas por que isso teria ocorrido, afinal, não fomos educados para sermos criativos? A escola nos propôs e nos cobrava a todo o tempo o uso criatividade, se pensarmos ela parecia ser indicada ao uso, do mesmo modo que outro material expressivo no ensino da arte como a cola branca — Usem a criatividade! Não seria de se esperar que sujeitos criados nesse modelo se saíam melhor frente às preposições da atualidade na arte?

A criatividade foi uma das marcas da pedagogia no século XX. Respalhada no pensamento dos pedagogos progressistas, de Froebel a Montessori e Delacroly, em reformadores escolares e filósofos da educação, de Rudolf Steiner a John Dewey, as propostas pedagógicas basearam seus programas na convicção da criatividade como sendo o melhor ponto de partida para a educação (DUVE, 2003, p. 94).

A criatividade era uma regra, e o conceito de arte como expressão tornou-se forte, levando o ensino da arte, a educação artística, a enfatizar o "livre fazer". A expressão era parte do espírito criativo, que não poderia ser cortada, invadida, tolida ou contaminada. Como disse Thierry de Duve (2003, p. 94), "uma criança e um primitivo tinham mais criatividade do que um adulto desenvolvido", apoiando-se na idéia de pureza ligada à infância ou à cultura não evoluída.

A colocação de Thierry De Duve, sobre o estudante de arte ideal e o artista do futuro ideal: "ser idealizado como um infante cujas habilidades naturais de ler e escrever o mundo visual precisavam, apenas, ser corretamente monitoradas" complementa a idéia (2003,

p. 94).

Essas idéias de pureza, de um novo início e de progresso foram convertidas em mecanismos educativos ainda presentes no ensino da arte e na formação de professores (EFLAND, 2003), derivando disto diversas práticas que se tornaram um porto seguro de professoras e professores como o predomínio absoluto da arte voltada à elite (cultural e social) nos planejamentos pela constância de temas, obras e artistas europeus de séculos atrás. Acrescidas da dificuldade deste professorado em articular o campo teórico e os conhecimentos específicos da linguagem relacionando-os ao universo dos estudantes.

Abandonar estas práticas não é como soltar uma corda. Esta forma de trabalho é segura, atracada em um mar de publicações e de temas aceitos e reconhecidos. Contrário a isto é optar por navegar em mares com rebentação como o da arte contemporânea no ensino da arte.

Na atualidade o campo da criação artística foi estendido ao corpo, à natureza, à cidade, a ingredientes de diferentes culturas, entre outros (ARCHER 2001, p. 61). Estas obras de harmonia dissonante, codificações duplas, micro-relatos e descontinuidade temporal ao tomarem referências diversas da história (EFLAND, 2003), nos permitem análises e interpretações diversas. Podemos avançar em leituras que podem tanger ao caráter social em diversas esferas, ao contrário de obras modernas que privilegiam em seu discurso o estrato social dominante como, por exemplo, a aristocracia burguesa e a modernidade contemplada pelas escolas artísticas do final do século XIX. Imagens e artistas muito populares entre o professorado.

Uma das possibilidades da arte contemporânea na educação advém do choque entre diferentes culturas presentes em algumas obras, como as do artista baiano Marepe, do paraibano Martinho Patrício, ou do carioca Jarbas Gall que tomam referência do cotidiano e as funde com a cultura “mais instruída”, como se refere a crítica de arte Lisete Lagnado (RIVITTI, 2006, p.35). Neste gênero de obra a multiculturalidade é parte de sua matéria e permite uma abordagem diferenciada que pode articular aspectos culturais que vão da feira ao museu. Estas obras exibem plasticamente as referências culturais que muitas vezes são apreendidas por seus criadores em feiras populares, nas memórias individuais com os grupos sociais que assistiram e contribuíram no crescimento destes indivíduos. Pela ação destes artistas estas obras e estas referências alcançam o sistema artístico, são expostas em museus e galerias, aos públicos de outras referências culturais. Uma obra com este teor pode articular a sociedade e a cultura em várias perspectivas.

Uma das questões em pauta na produção atual das artes visuais é a chamada micropolítica. Trata-se de uma atitude na criação artística “focada em questões mais específicas e cotidianas, como o gênero, a fome, a impunidade, o direito à educação e à moradia, a ecologia, enfim, tudo aquilo que nos faz viver em sociedade”(KANTON, 2008, p.15). Vale lembrar que a relação entre arte e política não é uma invenção deste grupo, já fez parte do Realismo social e foram diversos os momentos no Brasil em que o engajamento a questões sociais se fez presente (AMARAL, 2003). O que pode diferenciar o presente é não tratar-se mais de um movimento que necessite de agrupamentos. Hoje o mote poético é individual. Sem filiações, agremiações, sem ideologias a não ser as suas próprias, como no caso dos trabalhos de Rosana Paulino, Mônica Nador, Pazé, Beth Moisés entre outros.

A abordagem sociocultural da arte contemporânea

Ao se tomar uma abordagem sociocultural da obra de arte por um viés da educação pós-moderna, a função do ensino da arte continua sendo aquela definida por Arthur Efland: a construção da realidade como sempre foi (2003, p.124), mas tendo como principal objetivo de possibilitar que estudantes entendam os mundos sociais e culturais em que vivem, uma vez que "a arte é uma forma de produção cultural destinada a criar símbolos de uma realidade comum" (EFLAND, 2003, p.125-126).

O ensino da arte na contemporaneidade, com base no pensamento pós-moderno, propõe incluir o ensino das artes não eruditas, pertencentes a camadas populares da sociedade, juntamente com as reflexões de poder que as legitimam, compreendendo essas expressões como também pertencentes à imensa diversidade da cultura visual. Possivelmente este seja um dos pontos em que o ensino contemporâneo mais se distancia das práticas que vinham sendo desenvolvidas no ensino de Artes Visuais.

Segundo Freedman, citado por Hernández,

O tema central dos debates pós-modernos, [que] giram na esfera cultural, sobretudo, pela emergência de uma cultura visual que abarca a tudo, transforma de maneira fundamental a natureza do discurso político, da interação social, da identidade cultural. A cultura visual está em expansão do mesmo modo que as artes visuais. Este campo inclui as Belas Artes, a televisão, o cinema e o vídeo, a esfera virtual, a fotografia de moda, a publicidade, etc. A crescente penetração de tais formas de cultura visual, e da liberdade com que estas formas cruzam os limites tradicionais, se pode apreciar na utilização das Belas Artes nos anúncios publicitários, na imagem

gerada por computadores no cinema e na exposição de vídeo nos museus. (tradução do autor, 2001, p.16)

Essa ampliação de olhares que a cultura visual permite, e a inclusão de expressões culturais antes marginalizadas, são baseadas

em uma concepção de arte que combina várias categorias do fazer artístico, inclusive, por exemplo, tradições regionais, artesanato local, arte tradicionalmente produzida por mulheres, arte popular, mídia etc. Todas estas formas são valorizadas igualmente enquanto parte da cultura da comunidade (BASTOS, 2005, p.229).

A autora Flávia Bastos toma como base para sua proposta de ensino da arte a filosofia educacional de Paulo Freire, assim como outros autores têm feito na atualidade, pelo fato de esta prática educativa ter comprometimento com a liberdade e a consciência, na busca de mudanças (2005, p. 230). Segundo a autora, "uma visão ampla e inclusiva do mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais, inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social" (p.229).

O ensino da arte na contemporaneidade tem como foco os sujeitos deste ensino:

idéias como ensinar menos, porém com mais profundidade, associar o que se estuda com o mundo real do estudante [...] traçando um caminho para o que seria o seu ensino no século XXI, diz que os docentes devem selecionar vigorosamente, iluminar e interpretar o material e desafiar os alunos a pensar em profundidade (FRANZ, 2003, p.162).

Em seu trabalho, fundamentado nos teóricos da Pós-Modernidade e da Cultura Visual, Teresinha Franz demonstra a necessidade de educar para a compreensão crítica da arte. O texto da autora é apresentado por Fernando Hernández (2000) dizendo que, um ensino para a compreensão pode permitir aos estudantes "situar-se diante do mundo e das maneiras de olhar para ele a partir de uma atitude de compreensão crítica". Para este autor, se educa para a compreensão da arte fazendo perguntas que problematizem a percepção da realidade, seguindo a indagar ao objeto da arte em questão, levando à reflexão (*apud* FRANZ, 2003, p.13).

Nesta prática são apresentadas diversas perspectivas sobre o objeto, percebe-se que são muitos os fatores que determinaram sua instauração e que ele, distanciado do contexto sociocultural em que foi gerado, perde significações.

O objeto artístico, nesta concepção de ensino, deixa de ser apenas contemplado ou apreciado, pois é preciso, sim, ser investigado em um processo de análise crítica, camada por camada das muitas que possui. A professora ou o professor passa a ser um pesquisador, realizando uma análise que, como diz Chanda (*apud* Barbosa, 2005, p.71), "propõe mais que só uma explicação da estrutura de uma imagem, examina a relação entre a análise formal de um objeto artístico e a estrutura de outros fenômenos culturais".

Hernández (*apud* Franz) diz ainda que ensinar para a compreensão exige o entendimento sobre as imagens e os discursos sobre elas, pois o que se diz constrói significações que se transformam em estratégias persuasivas, representativas de poder ou de situações de diferenciação social que exigem posicionamento crítico (2003, p.13).

O autor sugere ainda um ensino com estas características: elaboração de imagens como forma de resposta a imagens existentes, exploração do papel de construtor de concepções do sujeito do olhar e sua realidade, e distinção do papel das diferenças culturais e sociais na hora de construir maneiras de ver e de elaborar interpretações. A produção da arte contemporânea serve perfeitamente a esta idéia e aqui cabe fazer uma ressalva ao sentido deste servir, que não se trata de usá-la como mero recurso didático. A Arte não é servil, é agente mediador na construção de conhecimento crítico sobre a arte e a sociedade. Esta produção tange as imagens e os fenômenos sociais desta ou daquela cultura, bem como a discussão da realidade, da percepção ingênua sobre os fatos que abatem a comunidade, a investigação a respeito de tais problemas e a mediação de pré-conceitos para se chegar a conceitos.

Para Karry Fredmann, o ensino pós-moderno da arte pode "ajudar aos estudantes a verem com olhos mais sofisticados que os espectadores do passado e a buscar a sutileza, a ambigüidade e a complexidade" (FREEDMAN, 2002). Esta complexidade não diz respeito unicamente ao caráter formal das obras, mas principalmente à autonomia de leitura e interpretações que não estejam predefinidas por um programa ideológico nelas oculto.

Para que isso ocorra, as reflexões de Paulo Freire (2004) muito contribuem, pois apontam a necessidade do educador ser comprometido socialmente, ter autonomia. A prática pós-moderna é libertária, mas depende antes da libertação do educador, que precisa entender-se dominado pelas idéias que lhe inculcaram, assim como entender a obra de arte como produto da cultura em que veio ao mundo, com relação de poder e dominação a ser desvelada.

Requer que este educador aprenda a ver a realidade por outra perspectiva, talvez a

partir dos Estudos Culturais, tomando a obra de arte como objeto da Cultura Visual, e o artista não mais como o mito. Requer ainda a busca de um enfoque social do campo de estudos, o desenvolvimento de idéias, a visualização e a reflexão críticas (FREEDMAN *apud* HERNÁNDEZ, 2001).

A distância entre os campos artístico e educacional coloca os indivíduos em uma situação à margem da produção artística, envolvidos unicamente com o funcionamento do mundo escolar. Uma realidade da qual não tem culpa. Do outro lado está a comunidade artística que raramente se envolve em problemas de cunho social, — afinal artistas que apresentam em sua poética o embate com o social não necessariamente o transformam em ações práticas de campo — e pouco compreende da educação e dos dilemas da profissão docente em arte, esperando da professora, do professor ou da escola, uma prática que abandone a tradição, a corda que os segura, e se atualizem absorvendo a produção atual.

Este imenso vazio que separa os campos é uma metáfora construída de teorias das ciências sociais, no entanto as ações destes atores são condicionadas por neles atuarem e pela distância que cada qual mantém do campo do outro, professoras e professores no campo educacional atuando pela arte, e no outro extremo os artistas. Não bastaria que o professorado visitasse exposições da arte contemporânea. O hermético discurso de muitas das produções requer a mediação que permita a apropriação daquilo que é invisível ao olhar ingênuo. A articulação deste campo é necessária e diversos materiais educativos surgiram no esforço para permitir que este obstáculo entre a arte e a escola seja transposto. É necessária ainda uma política que equipare a produção cultural ao consumo destes bens para que o professorado possa estabelecer conexões e permitir experiências artísticas com seus educandos a partir da arte contemporânea, mediando os campos e a absorção das reflexões sociais que tais obras revelam.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy. *Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira 1930-1970: subsídios para uma história da arte no Brasil*. São Paulo: Studio Nobel, 2003.

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea*. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BASTOS, Flávia M. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea*. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

DUVE, Thierry. Quando a forma se transformou em atitude – e além. In: Ferreira, Glória, VENÂNCIO, Paulo F. (org.). *Arte & Ensaios n. 10*. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Escola de Belas Artes, UFRJ, 2003.

EFLAND, D. Arthur; FREEDMAN, Kerry Freedman, STUHR, Patrícia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.

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

FRANZ, Teresinha. Victor Meirelles e a Construção do Império Brasileiro. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina*. Florianópolis: IHGSC, n.22, p.33-50, 2003a.

FREEDMAN, Kerry. *Perspectivas sociales de la educación en arte: un nuevo marco para redefinir una asignatura del plan de estudios*. Northern Illinois University, texto impresso.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual e mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *La necesidad de repensar la educación de las artes Visuales y su fundamentación en los estudios de cultura visual*. Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, Portugal, noviembre 2001.

_____. Ir além da visão e da satisfação: a educação para a compreensão crítica da cultura visual. In: FRANZ, Teresinha. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

KANTON, Kátia. *Temas da Arte Contemporânea*. SP: Martins Fontes, 2008.

RIVITTI, Thaís. Fronteiras da Bienal. Entrevista com Lisete Lagnado. *Revista Raiz*, n. 6, Popular X Erudito, 2006, p.32-35.

_____. Público da arte, porque são sempre os mesmos? *Revista do Centro Universitário Maria Antônia*, n.4, Os lugares (e o trânsito) da Arte, p. 8-9 [s.d].

REFLEXÃO SOBRE A DIMENSÃO HUMANA E O NOVO PARADIGMA EM EDUCAÇÃO

Carmen Ivanete D'Agostini Spanhol¹

RESUMO: O professor enquanto sujeito da história tem a responsabilidade de agir com princípios éticos que promovam o bem estar da civilização. O objetivo desse trabalho é apresentar uma reflexão sobre a necessidade de se resgatar a dimensão humana na educação. Para tanto, defende-se a importância de um paradigma que possibilite abarcar as demandas do contexto metamorfose civilizatório atual e as suas relações com a educação. Conclui-se que para formar o outro é preciso primeiro formar a si mesmo.

PALAVRAS CHAVE: professor; metamorfose civilizatória; dimensão humana; paradigmas.

ABSTRACT: *The teacher, while subject to history, has the responsibility to act with ethical principles that promote the welfare of civilization. The aim of this work is to reflect the need to restore the human dimension in education. Thus, it defends the importance of embracing paradigms that acknowledge the current civilizational metamorphosis and its relation to education. We conclude that in order for one to form another, it is first required to form oneself.*

KEYWORDS: *teacher; civilizational metamorphosis; human dimension; paradigms.*

INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas se deparam com um paradoxo frente ao desenvolvimento técnico científico e às condições de vida e de sobrevivência da humanidade. Se por um lado, a ciência e a tecnologia possibilitaram grandes avanços, especialmente, nas áreas da saúde e das comunicações, por outro, encontram-se com as crises que abalam o planeta: fortes ondas de violência, miséria, injustiças sociais e desequilíbrio ecológico. Todos esses aspectos se refletem também na educação.

Vive-se num *continuum* dinâmico, no qual tudo influencia e é também influenciado. Portanto, para analisar os problemas da atualidade, o modelo cartesiano, predominante nos três

¹ Professora assistente Universidade Estadual do Paraná - FAP. , Ms. em Psicologia – Psicologia Social e da Personalidade pela PUCRS, Especialização em Psicologia/Ontopsicologia Universidade Estatal São Petersburgo, Participante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada na linha de pesquisa Arte e Ensino da Universidade Estadual do Paraná - Faculdade de Artes do Paraná.

últimos séculos, torna-se insuficiente para explicar a complexidade da vida e das relações. Em outras palavras, não se pode mais avaliar a realidade atual com os mesmos recursos mentais do passado. Em decorrência desse fato, observa-se que o paradigma cartesiano está retrocedendo em todos os setores e, em escala mundial. Gradativamente, é substituído por um paradigma sistêmico, baseado no pensamento da complexidade e em visões de mundo integrado.

Esse novo paradigma também se sente na área da educação e da formação docente como encontrado nos estudos de Rauli (2009) ao trabalhar com professores de graduação da área da saúde. No entanto, observa-se que a dimensão humana na relação professor, aluno, conteúdo, nem sempre é considerada no meio acadêmico. Atualmente, enfrenta-se um aluno com um novo modo de ser, de pensar e de agir e, um professor, muitas vezes, arraigado a velhos modelos.

A mudança nos comportamentos humanos é lenta e não acompanha a metamorfose social. Defende-se que mudar programas e currículos não resolve os problemas da academia. Há necessidade de mudanças no modo de ser do profissional da educação.

Inicialmente, considera-se que os jovens estudantes de hoje precisam **aprender a ser** no sentido atribuído por Delors (2001), que envolve o desenvolvimento integral do ser humano; ter capacidade para elaborar pensamentos autônomos e críticos; e, tomar decisões sobre situações conflitantes da vida cotidiana. A possibilidade do desenvolvimento integral é despertada e mediada pela prática pedagógica dos professores. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre a necessidade de se resgatar a dimensão humana na educação.

Para subsidiar esse estudo consultaram-se referenciais teóricos de Capra (1996; 2002), Morin (2002), Behrens (1999; 2006), Tescarolo (2005), Delors (2001), Freire (1980), Nóvoa (2009), entre outros. Com base nas leituras realizadas, apresentam-se, inicialmente, considerações sobre o paradigma sistêmico, a complexidade e a educação, em contraposição ao paradigma mecanicista positivista. Na sequência, volta-se a atenção aos desafios constantes que implicam num novo sujeito para pensar a dimensão humana na educação.

NOVO PARADIGMA E A EDUCAÇÃO

Durante um longo período histórico, segundo Capra (1996) a cultura foi dominada pelo modelo mecanicista cartesiano com implicações em toda a sociedade ocidental. No entanto, esse paradigma está retrocedendo e dá espaço a um modelo sistêmico, pois, não é mais possível ver os

fatos de forma isolada. “Desde o surgimento da mecânica quântica, a idéia da mera simplificação tornou-se, por conseguinte, insustentável, abrindo à ciência um mundo de uma riqueza insuspeitada” (TESCAROLO, 2005, p. 20).

Os problemas que atingem a humanidade hoje, decorrente de um modelo mecanicista e reducionista não podem ser analisados de modo isolado. Cada situação interfere na outra e os processos se entrelaçam. Ao simples mover de cada folha, por exemplo, outras ações ocorrem como consequência dessa e assim sucessivamente: “[...] problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção” (CAPRA, 1996, p.23).

A física, ciência que por um período histórico também se manteve limitada, tomando por base aquilo que era considerado científico, possibilita esse entendimento por se constituir em padrão de uma ciência cartesiana. Atualmente, no entanto, possibilita uma compreensão sistêmica.

As teorias da relatividade e quântica “implicam a necessidade de olhar o mundo como um todo indiviso” (MORAES, 1997, p.70). Esse fato se evidencia nas colocações de Capra (1996, p. 24) quando afirma que “as novas concepções da física tem gerado uma profunda mudança em nossas visões de mundo; da visão de mundo mecanicista de Descartes e de Newton para uma visão holística, ecológica”.

Caminhar para uma mudança de paradigmas requer da humanidade transformações que nem sempre são de aceitação unânime, ou num mesmo momento, pois, “[...] requer uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores” (CAPRA, 1996, p. 27). E, segundo esse autor, “a mudança de paradigma na ciência, em seu nível mais profundo, implica uma mudança da física para as ciências da vida” (CAPRA, 1996, p. 29).

No livro, “As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável”, Capra (2002, p.13) se propõe “a aplicar também ao domínio social a nova compreensão da vida que nasceu da teoria da complexidade”.

Ao tratar o tema da complexidade, Tescarolo (2005, p. 55), por sua vez, defende que ela “constitui uma categoria lógica e ontológica”. Descreve as propriedades gerais dos sistemas complexos: entropia, enação e teleologia. Em relação à teleologia, o autor argumenta que a “reflexão sobre a propriedade teleológica dos sistemas complexos nos reporta à questão das finalidades na educação”. Essa ideia se vincula “a princípios e valores – e a ética que os critica –

que regem as experiências pessoais em sociedade, com seus interesses e aspirações, sofrimento e prazer” (TESCAROLO, 2005, p.76).

A chegada do tão esperado século XXI acarretou desconforto para aqueles que ainda não haviam percebido que tudo muda constantemente e que os seres humanos fazem parte dessas mudanças. Não só enquanto seres passivos que sofrem os processos de mudanças, mas também enquanto agentes desses processos. Somente o homem pode ajudar ao homem. E, ao pensar desse modo, entende-se que a educação é o instrumento para compreender as inúmeras situações com as quais a humanidade se depara nos dias atuais.

Na atualidade, é indispensável repensar a educação e o modo como ela pode contribuir para o bem estar da humanidade. Delors (2001, p. 11) introduz o prefácio do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, evidenciando que “ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um triunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”.

Os estudos na área da educação acompanharam o percurso característico das ciências naturais e físicas. Trataram-se os fenômenos educativos como se pudessem ser isolados e alcançados em laboratórios. Segundo Lüdke e André (1986, p. 3) “durante muito tempo se acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos”. Outra característica marcante dessa compreensão “era a crença numa perfeita separação entre sujeito de pesquisa, e o pesquisador, e seu objeto de estudo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.4).

A separação entre sujeito e objeto desdobrou-se em polaridades excludentes com as quais se aprendeu a pensar e a conceber as coisas, a natureza, a educação e o próprio ser humano de forma isolada. Os sinais de falência desse paradigma forçaram o surgimento do novo paradigma científico, ancorado numa racionalidade complexa e interdisciplinar, denominado paradigma da complexidade, ou “teoria da complexidade”. Ele representa a possibilidade de se encontrar caminhos para o desenvolvimento da humanidade de forma mais sustentável, justa e solidária.

Behrens (1999) cita Boaventura Santos (1989, 105) “ao delinear um novo paradigma para o ensino e para a aprendizagem” salientando ser dele a “denominação emergente”. Ao tratar o tema: a busca de um novo paradigma da complexidade na educação superior, Behrens (2006, p. 20) salienta que “o paradigma inovador que acompanha a Sociedade do Conhecimento exige

mudanças profundas no que se refere à visão de mundo, de homem, de tempo, de espaço, entre outras”. Acrescenta que a mudança afeta “especialmente a Educação Superior”.

Esse fato implica numa postura ética dos envolvidos no processo educacional, comprometidos com o futuro da humanidade em relação à dignidade humana e à sustentabilidade ecológica. Assim, concebe-se que “a sociedade do conhecimento demanda repensar a educação superior, e, em especial, a prática pedagógica dos professores” (BEHRENS, 2006 p. 29). Nesse sentido, propõe que as dimensões que precisam compor a educação do século XXI devem contemplar “uma visão ampla e holística e com abrangência crítica e reflexiva” (BEHRENS, 2006, p. 30).

A preocupação com uma educação que envolva uma consciência planetária requer a participação ativa de toda a sociedade. Essa inquietação global com a humanidade se vislumbra em diversos segmentos.

A UNESCO apresenta o Relatório, coordenado por Delors (2001) que tem como fruto os quatro pilares para educação do século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Eles servem de parâmetros para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Werthein, ao apresentar a edição brasileira do livro, “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, de Edgar Morin afirma que “[...] uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (WERTHEIN *apud* MORIN, 2002, p.11).

No Relatório Delors (2001, p. 99) encontra-se que aprender a ser é visto pela comissão como princípio fundamental. Assim, a educação tem a missão de trabalhar para o desenvolvimento total da pessoa. “– espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. Essa incumbência comporta preparar “ [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formar os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS (2001, p. 99).

A aprendizagem deve ser continua ao longo da vida. Com os constantes progressos da sociedade há uma exigência de atualização dos saberes, que ao se penetrarem, se enriquecem. A comissão entende ainda que a educação, nesse sentido, deve ultrapassar esses objetivos, pois “Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das

mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo” (DELORS, 2001, p.105).

A proposta descrita por esse autor contempla o homem integral e desse modo, reflete os princípios do paradigma da complexidade. Segundo Gadotti (2006) a educação do homem integral, conhecida como Paidéia, foi o marco da educação para a Grécia porque os gregos valorizavam a Arte, a Literatura, as Ciências e a Filosofia. A formação incluía o corpo, a mente, a moral e os sentimentos. Nesse viés, realizavam a síntese entre educação e cultura.

Arroyo (2008, p. 9) esclarece que “trabalhar com a educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação de espécie humana.” E, que na prática, os docentes se orientam por “saberes e artes aprendidas desde o berço da história cultural e social”.

No artigo “Aprendizagem e conhecimento: conexões planetárias”, Darós e Tescarolo (2007, p.113) salientam que “cabe à escola, mediante uma aprendizagem transformadora e em colaboração estreita, com as demais instâncias da sociedade, criar e alimentar essa nova consciência planetária, que deve resultar na promoção de um desenvolvimento sustentável e integrado”.

PENSAR A DIMENSÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO

Diante de tantas novidades, num mundo tão complexo, não se crê que exista uma única verdade ou teoria para explicar todos os aspectos. Tescarolo (2005, p.45) defende que “estamos apenas no início da viagem rumo ao entendimento da natureza e de nós mesmos. A teoria que explica tudo não está à nossa espera na curva da próxima descoberta e o fim do risco e da incerteza é apenas uma referência ideal no término da estrada”.

Assim, o desafio de ser professor nos dias de hoje impõe uma constante reflexão sobre a ação enquanto docente, em relação ao conhecimento, à metodologia e às práticas-pedagógicas empregadas para ensinar. Estar comprometido com essa ação requer do profissional a capacidade de promover em si e nos seus alunos a novidade do “aprender a aprender” (BEHRENS, 1999, p.123).

Essa tarefa não é fácil, pois requer do professor um se desacomodar dos seus princípios, estereótipos e modelos arraigados ao longo dos anos na sua vida profissional, pessoal, social, afetiva e familiar. Pelo fato da pessoa do professor ser uma só, precisa ser una e transmitir essa

unidade no seu fazer. Portanto, o compromisso com a profissão de educador hoje, requer um educador em constante novidade de ser. Para isso, é necessário fazer metanóia, ou seja, mudar a mente. Pela etimologia, a palavra metanóia vem do grego, *meta*, que significa além; para além; *nous*: mente no sentido de intelecto. Por conseguinte, para uma humanidade sustentável necessita-se de um professor sustentável.

Portanto, trabalhar com educação pressupõe um profissional capaz de romper os paradigmas que o impedem de encontrar as alternativas para a aprendizagem. Em conferência proferida na sede da UNESCO, Meneghetti (2006, p.17), ao abordar o tema “*Una nuova pedagogia per la società futura*”, diz que: “o escopo da pedagogia é realizar um adulto capaz de ser verdadeiro para si e funcional para a sociedade”. Refere também que “a solução para melhorar o fato democrático é a educação: iniciar o quanto antes nas técnicas do conhecimento, da racionalidade, da responsabilidade e, em particular, da estética em si: o belo sempre é verdadeiro e bom” (MENEGHETTI, 2006, p.19).

No ofício de mestre, o professor tem a missão de articular o ser, saber e fazer, no convívio com os demais, num contexto de compromisso, responsabilidade e ética em relação à vida, à humanidade e imbuída de um comprometimento com a sustentabilidade planetária. Portanto, ser, saber e fazer devem se harmonizar para refletir a estética da vida que se transforma em ação na sociedade.

Ser um professor na Educação Superior exige do profissional não apenas conhecimento teórico com competência em determinada área do conhecimento. Acima de tudo, exige-se conforme Masetto (1998, p.13) “[...] um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão”.

Já no entender de Behrens (2006, p.24) “A ênfase na educação precisa recair na paixão pela investigação do conhecimento e na postura ética que torne os alunos e professores envolvidos e comprometidos com os destinos da humanidade”. Desse modo, a busca por uma formação continuada está diretamente ligada ao desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional.

“[...] professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor”. É desse modo que Nóvoa (2009, p.15) refere ser “impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Do mesmo

modo, cabe aos “professores se prepararem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (NÓVOA, 2009, p.15).

Para se comprometer com a vida do planeta “é preciso que a educação esteja [...] adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]” (FREIRE, 1980, p.39).

O homem, para não ser arrastado pela história precisa fazê-la, afirma Paulo Freire. E, para fazê-la é necessário que na sua existência possa compreender que faz parte dela. Só por meio da consciência de si e de sua ação no mundo poderá contribuir com um momento do tempo e participar das gerações futuras. Assim sendo, formar formadores requer uma responsabilidade e compromisso com o futuro da humanidade.

A busca por um ser humano eticamente comprometido e responsável com a própria vida e com a vida do planeta é “colocar cuidado em tudo” (BOFF, 2000, p.102). Esse ato requer da Educação a busca por uma pedagogia que favoreça o equilíbrio como sugerido por Gasque e Tescarolo (2008).

Conseqüentemente, faz-se necessário que o humano esteja ciente da sua ação nesse espaço de tempo e resgatá-lo enquanto sujeito da história, pois cabe-lhe a responsabilidade de agir com princípios éticos que promovam o bem estar da civilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradoxo entre os avanços técnico-científicos e os persistentes problemas de guerras só existem porque existem homens neste planeta. A vida continua sempre e são os seres humanos e não humanos que passam por ela. Se os humanos não estivessem nesse tempo e nesse espaço, isso tudo não existiria. Posto isso se faz necessário que o humano esteja ciente da sua ação nesse espaço tempo. Por isso, defende-se, que cada vez mais se faz necessário resgatar o humano enquanto sujeito da história, pois a ele cabe a responsabilidade de agir com princípios éticos que promovam o bem estar da civilização.

Tomando por base os autores referendados neste texto, constata-se que não é possível deixar para amanhã a preocupação com o humano. Tratar das questões que o afligem faz parte

também do contexto histórico da universidade, que tem a responsabilidade de formar os profissionais que atuarão em uma sociedade a qual não foi devidamente prevenida.

Os desafios constantes implicam num novo sujeito da educação. O novo paradigma indica a busca, por parte dos professores, de um repensar suas práticas. Um repensar que envolva todo o seu fazer enquanto professor e o seu fazer enquanto pessoa. Estar imbrincado daquilo que faz, coloca o professor como o protagonista responsável com a sua vida e com a sua profissão. Por isso, cabe esclarecer que a palavra protagonista, vem do grego e compõe-se de outras duas palavras: *protos* = primo e *gonista* = atleta, ator. (CUNHA, 2001) e (FERREIRA, 2010).

No teatro, protagonista é o primeiro ator, o primeiro que age. Na educação, o professor deve ser o primeiro que faz. Tem uma tarefa precisa, deve realizar no plano social. Por isso, tem a responsabilidade de formar. A palavra responsável, vem do Latim, *res* + *pondere*: *podere* = colocar na balança e *pesar*. *Pesar* o bem comum, no sentido de *comunhão*. Então, ser protagonista responsável significa, responder – ponderar o bem - em primeira pessoa, todas as ações que faz aquele que faz provocar os eventos. (FERREIRA, 2010).

Assim, se o professor é o protagonista responsável com a sua profissão, nesse contexto atual requer que esteja em constante revisão do seu fazer. É o primeiro a responder ao bem comum - no que tange a educação – para que por meio da sua prática e suas ações mobilizem a ação dos seus alunos. Num fazer com responsabilidade e comprometidos com o bem comum frente à vida nesse planeta.

É no cotidiano de suas ações enquanto educadores, formadores de formadores, que reflete aquilo que compreende enquanto profissional da Educação. Nesse sentido, se requer de cada professor, a exatidão enquanto profissional e pesquisador. Para se alcançar esta dimensão, é preciso compreender primeiro que, aquilo que o constrói enquanto pessoa, o forma enquanto profissional.

Os princípios propostos aos estudantes, primeiro precisam ser absorvidos pelo professor. Conhecer, fazer, conviver e ser, implicam em compromisso ético com o humano. Ao responder com a ética própria de cada ser, ética da vida – produz-se a ética para a sociedade mais humana e sustentável nesse planeta.

Cabe então, aos professores provocar a si mesmo com preocupação frente suas práticas. Preocupação - no sentido de *pré-ocupar* – com aquilo que fazem em suas atividades como profissionais da educação. *Pré-ocupar* no sentido de ser capaz de provocar em si e nos pares as

suas necessidades de refletir o ser um formador de futuros professores. E dividir com eles algumas questões que sejam o eixo de reflexões emancipatórias frente às constantes mudanças e exigências do processo civilizatório atual.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel, G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEHRENS, Marilda A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

_____. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOOF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2.ed. 14.imp., 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DARÓS, L.; TESCAROLO, R. Aprendizagem e conhecimento: conexões planetárias. **Diálogo Educação**. Curitiba, v.7, n.20, p.133-141, jan./abr. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Disponível em: <http://www.dicionarioaurelio.com>. Acesso em: 23/11/2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática. 2006.

GASQUE, K. G. D.; TESCAROLO, R. Por uma pedagogia do equilíbrio. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.1.p.139-150, jan./abr. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos F. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MENEGHETTI, A. Nova visão sobre a Pedagogia. Uma Nuova Pedagogia Per la Società Futura. In: CONFERÊNCIA UNESCO, 2006, Paris. **Anais...** p.1-40.

MENEGHETTI, Antonio. **O critério Ético do humano: Premissas humanistas para o terceiro milênio**. Tradução Maria Luiza Andreola. Porto Alegre: Ontopsicologica Editrice, 2002.

MORAES, Maria. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo : Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: < <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 24/set/ 2010.

RAULI, Patrícia M. F. **Matrizes emergentes do pensamento pedagógico contemporâneo e suas contribuições na formação de professores da área da saúde**. Dissertação (mestrado em Educação). PUCPR. 2009.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras, 2005.

O ACESSO ÀS ARTES VISUAIS ATRAVÉS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA CONTRADIÇÃO

Cintia Ribeiro Veloso da Silva¹

RESUMO: O presente artigo visa levantar algumas questões referentes ao acesso às artes visuais na escola, por meio da perspectiva da contradição, tendo em vista os equívocos construídos historicamente sobre a arte e suas relações na sociedade. Parte-se do princípio que durante as últimas décadas no Brasil, ainda que o debate sobre ensino das artes visuais tenha avançando em relação ao período da primeira metade do século XX, atualmente o que se tem estabelecido enquanto estudo e pesquisa do ensino da arte são, em grande parte, abordagens metodológicas. Percebe-se que pouco se discute sobre a especificidade do conhecimento, do objeto do ensino da arte. Faz-se importante o questionamento sobre qual a concepção de arte tem se reproduzido nas escolas? A partir de que perspectiva o aluno vê a arte e entende a arte? Quais os equívocos que permeiam esta compreensão?

PALAVRAS-CHAVE: acesso; escola; arte.

ABSTRACT: *This article aims to raise some issues regarding access to the visual arts in school, through the perspective of the contradiction in view of the misconceptions about the art historically constructed and their relationships in society. Part of it is assumed that during the past decades in Brazil, yet the debate about teaching the visual arts have in advancing the period of the first half of the twentieth century, now that it has established itself as a study and research in art education are, largely methodological approaches. It is perceived that little is discussed about the specificity of knowledge, the object of art education. It is of the question on which the conception of art has been reproduced in schools? From that perspective, the student sees and understands the art art? What are the misconceptions that pervade this understanding?*

KEYWORDS: *access, school, art.*

A arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em relação com a essência humana.

Adolfo Sanchez Vásquez (1978, p. 35)

Durante as últimas décadas no Brasil, o debate sobre ensino das artes visuais vem avançando muito em relação ao período da primeira metade do século XX. Atualmente, já se estabeleceu um quadro de referências conceituais, e principalmente metodológicas do ensino da arte, que fundamenta o currículo escolar e aponta importantes especificidades.

Embora muitas pesquisas tenham sido desenvolvidas sobre o assunto, em espaços como universidades, museus e até mesmo escolas, e ressaltam questões sobre os processos de aprendizagem do aluno, escolha de conteúdos, metodologias, avaliação, etc., percebe-se que pouco se discute sobre a especificidade do conhecimento, do objeto do ensino da arte. Nesse

¹ É professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, especialista em Poéticas Contemporâneas no Ensino de Arte pela Universidade Tuiuti do Paraná e Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Desenho pela Universidade Federal do Paraná. Participa do grupo de pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada.

sentido é relevante o questionamento sobre que concepção de arte tem se reproduzido nas escolas? A partir de que perspectiva o aluno vê a arte e entende a arte? Quais os equívocos que permeiam esta compreensão?

A educação e o acesso às artes visuais podem ocorrer de múltiplas formas, através de várias instituições, como o museu, a galeria, o teatro, os meios de comunicação de massa – cinema, rádio, televisão, entre outros. No entanto, sabe-se que a forma dominante de educação é a escolar, de tal forma que quando pensamos em uma instituição educativa, logo pensamos na escola. (SAVIANI, 2005).

A escola é uma instituição de educação formal, pode ser pública ou privada, e normalmente, é estruturada em séries, que progressivamente tornam-se mais complexas ou especializadas. A educação escolar é composta pela Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior.

Educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente, e ocorre durante um período contínuo e de tempo específico. É oferecida pelos sistemas formais de ensino, tais como escolas, faculdades, universidades, ou seja, instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Este tipo de educação funciona em local específico, necessita de pessoal especializado e tem várias formas de organização, inclusive a curricular. Nela, as atividades devem ser sistematizadas sequencialmente, havendo disciplina, regulamentos, normas e leis. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade e classe de conhecimento. (GOHN, 2006)

Segundo Gohn (2006), espera-se da educação formal a aprendizagem efetiva dos conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, aprendizagem essa que algumas vezes não ocorre. Essa aprendizagem tem como objetivo formar o indivíduo como um cidadão ativo, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades, de suas competências, além da criatividade, percepção, motricidade, etc. A partir da certificação e titulação os indivíduos capacitam-se a seguirem para graus mais avançados. Sendo assim, o espaço escolar sempre teve destaque nas discussões, pesquisas, estudos e investigações dentro do campo da educação.

A concepção tomada neste trabalho é a de que a escola é um espaço de sociabilidades e de construção do conhecimento, de aprender e de ensinar, devendo contribuir para promover o pensamento e construir conhecimento nas áreas nela presentes. Conforme Saviani (2005, p. 98):

(...) a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a

importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Além da função de transformar objetivamente a realidade social através da relação com a atividade da construção do saber, com o conhecimento, a escola também tem a responsabilidade de possibilitar a formação dos sentidos e ampliar a sensibilidade estética, por meio do conhecimento da arte e das manifestações humanas. A escola é um meio pelo qual o aluno terá a oportunidade de usufruir o patrimônio cultural e de ter acesso à arte.

Nesta perspectiva de que a escola tem a responsabilidade de possibilitar a formação dos sentidos e ampliar a sensibilidade estética, por meio do conhecimento da arte e das manifestações humanas, é importante salientar que o processo de formação dos sentidos está inseparavelmente ligado ao processo humanizatório de criação de objetos, relação da qual se origina a atividade artística, e a necessidade estética propriamente dita se satisfaz a partir dos objetos artísticos. Esta relação estética tem como especificidade o contato entre o sujeito e o objeto “(...) mediante a totalidade de sua riqueza humana – não apenas sensivelmente, mas também intelectual e afetivamente” (VÁZQUEZ, 1978, p. 87). Portanto, “os sentidos humanos estão interligados não apenas uns com os outros, mas também cada um deles com todas as outras potências humanas”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 183).

No entanto, a partir de um longo processo histórico a sensibilidade, no âmbito estético e artístico, foi dissociada da atividade intelectual, quesito considerado especialmente da ciência, no qual o intelecto foi sobrevalorizado como instrumento de desenvolvimento do gênero humano para dominar o mundo. Assim, a formação dos sentidos humanos tem como tarefa fundamental não só objetivar a essência humana, como também reabilitar os sentidos e resgatá-los da posição inferior atribuída a eles pela sobrevalorização do intelecto (MÉSZÁROS, 2006).

A justificativa da afirmação de que a escola é um meio pelo qual o aluno terá a oportunidade de usufruir o patrimônio cultural e de ter acesso à arte, se dá na medida em que se entende que para grande parte da população este acesso só ocorrerá se for por meio da escola, uma vez que muitos não têm acesso a outros meios ou a instituições educativas, formais, não-formais, a não ser a escola. Caso contrário, essa maioria fique limitada àquilo que os meios de comunicação de massa oferecem para satisfazer a necessidade estética desse grupo.

Portanto, para compreender os processos educativos, antes deve-se conhecer profundamente a escola, forma institucional dominante de educação. Quando se atesta que a escola talvez seja a única chance do indivíduo de conhecer, compreender e ter acesso à arte, surgem questões relacionadas às condições que permitem a essa instituição exercer tal função.

É inegável que o conhecimento artístico assume uma importância secundária ou sua incompreensão dentro de muitas escolas brasileiras da educação básica. Talvez este fato decorra dos equívocos construídos historicamente em relação à concepção de arte e a sua subjetividade.

A arte enquanto dimensão essencial da vida humana em geral, possibilita diferentes e novas maneiras de olhar, sentir, compreender a realidade humano-social, por meio da produção de inúmeros objetos denominados obras de arte. É uma atividade que caracteriza a história humana, há milhares de anos.

O desenvolvimento do capitalismo facilitou a expansão e a divulgação da arte a partir dos diversos meios de comunicação, como também possibilitou os processos contemporâneos de criação e produção artística, como a fotografia, o vídeo, a impressão gráfica, entre outros. Entretanto, nesse modo de produção, a natureza da experiência artística, sua distribuição e seu consumo encontram-se em um processo de alienação, estabelecendo uma situação de desigualdade, capaz de dificultar o acesso da maioria das pessoas à arte.

Não só a arte, mas também a educação sofre consequências da desigualdade ocasionada pelos efeitos da divisão social e econômica da sociedade. Isto quer dizer que as classes economicamente privilegiadas têm amplo acesso à arte, educação, bem como todo tipo de bem material, cultural e intelectual. Já as demais, muitas vezes, tem acesso precário e limitado à produção cultural em geral, e à artística em particular. Para muitos, a arte transformou-se em objeto de consumo de luxo.

Concepções idealistas e mecanicistas sobre a arte e a estética tomam a obra de arte como um objeto autônomo que transcende as relações sociais, as transformações históricas e culturais. Estes estudos dão evidência à cultura artística dos países de dominação econômica, o que torna a obra de arte interessante apenas como um objeto fetichizado². O objeto artístico

² No sistema capitalista, o processo de fetichização da mercadoria ocorre da seguinte forma: Quando o trabalhador consome mercadorias, ele acredita que a quantidade de valor dos produtos do trabalho se iguala à sua força de trabalho, ou seja, que uma determinada quantidade de dinheiro se iguala a uma quantidade de trabalho. No entanto, o valor recebido como salário do trabalhador, não corresponde ao preço real de seu trabalho, pois parte do valor da força de trabalho é tomada pelo capitalista, com o qual ele se enriquece. Esse fetichismo ocorre da mesma forma com o valor das mercadorias consumidas, quanto com o valor do salário do trabalhador. (MARX, 1994).

é então considerado como uma atividade própria e possível apenas para a classe dominante, tanto como trabalho criador, como também produto de consumo.

Sob a perspectiva das relações capitalistas, a arte parece estar fundamentada em leis misteriosas. O artista na condição destas relações é visto como um gênio, um ser especial, dotado de uma habilidade especial, tornando as suas obras sacralizadas, ou seja, um produto do talento nato, da genialidade do artista. Nota-se que as explicações para o processo artístico não estão pautadas nos determinantes das relações econômicas e nas condições de produção, distribuição e consumo da arte, mas, sim, explicada de forma irracional e idealizada (CANCLINI, 1984).

A arte como um produto social parte de um processo baseado em determinantes históricos e situacionais, exercendo, direta e indiretamente, influência na vida cotidiana dos homens, transformando seu modo de ver, pensar, agir e se relacionar no mundo. Ou seja, a arte é tida como um produto da evolução social do homem que se faz mediante seu trabalho.

Esta concepção de arte possibilita a sua compreensão a partir de, pelo menos, três interpretações estéticas fundamentais: arte como criação, conhecimento e ideologia. A partir destas interpretações, busca-se desfazer as idéias do senso comum, as quais foram citadas acima.

A ideologia, como um termo muito utilizado para explicar as relações que se estabelecem entre o que se pensa sobre determinado objeto, apresenta uma gama de diferentes significados. Segundo Marx, ideologia é a falsa consciência das relações de domínio entre classes. As idéias, o pensamento, a consciência não são independentes das condições materiais, pelo contrário, elas são determinadas pela atividade material do homem, ou seja, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.³ (MARX & ENGELS, 1998, p.37).

Esta relação ideológica se estabelece quando se toma uma perspectiva parcial como universal. Com relação à obra de arte, ocorre quando suas particularidades – tais como o conteúdo, a forma, o estilo, a técnica – são tomadas como fundamentos da obra, enquanto os fatores estéticos, históricos e sociais – que são aqueles que realmente a determinam – são deixados em segundo plano. Um exemplo claro dessa questão está relacionado à obra de arte

³ “Parte-se de pressupostos reais e não os abandona um só instante. Estes pressupostos são os homens, não em qualquer fixação ou isolamento fantástico, mas em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas, empiricamente visíveis. Desde que se apresente este processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas.” (MARX & ENGELS, 1998, p.38)

na sociedade de classes: as idéias que tendem a dominar a produção, a distribuição e o consumo da arte são as determinadas pela classe economicamente dominante em relação às outras classes. Sob esse aspecto, Porcher (1977, p.14) esclarece que

O dom, o talento, a abertura para o mistério da arte não se repartem por igual entre as categorias sociais. As classes favorecidas abundam em indivíduos detentores destas capacidades; as classes sociais mais baixas, pelo contrário, só possuem tais indivíduos em proporção reduzida. Tudo se passa como se o dom gratuito do talento e o acaso do gênio não fossem na realidade nem gratuitos nem fortuitos, mas claramente determinados pelo critério sociológico.

Os aspectos que fundamentam a produção artística são determinados por um discurso relativamente coerente à realidade, que no entanto, transcende essa realidade, tratando a obra como algo divino, místico, fechada em si mesma com suas regras e particularidades.

Dessa mesma forma, “os afortunados” – assim chamados por Porcher (1977) aqueles que mais possuem condições econômicas de acesso aos bens culturais – de forma geral, muitas vezes, não têm a sensibilidade formada para compreender obras de arte, pois, na sociedade capitalista, o consumo esgota-se na posse e, assim, pensam que usufruir é o mesmo que comprar e ostentar¹.

A prática e a fruição artística são atividades, não só possíveis a todos, como essencialmente necessárias para a humanização do homem. Não se pode negar a influência das ideologias, embutida em todo o processo da produção artística, no entanto, reduzi-la estritamente às suas características ideológicas, é ignorar seus outros valores fundamentais, como os cognoscitivos e estéticos. A obra de arte é, portanto um “(...) produto de práticas históricas específicas de grupos sociais identificáveis atuando em determinadas condições e, portanto trazem a marca das idéias, valores e condições de existência desses grupos e de seus representantes, os artistas” (WOLFF, 1982, p. 62).

É por meio de um conjunto de valores da obra de arte, tais como os ideológicos, cognoscitivos e estéticos, que é possível explicar por que “as ideologias de classe vêm e vão, ao passo que a verdadeira arte permanece” (VÁZQUEZ, 1978, p. 27).

O objeto artístico revela aspectos substanciais da realidade humana, a fim de captar e expressar suas características essenciais de forma específica, destacando assim o caráter cognoscitivo da arte. Cabe então entender a peculiaridade da arte enquanto conhecimento, ou seja, de que modo ela se diferencia dos outros em captar e expressar a realidade.

Assim como a arte, a ciência é um meio de revelar a realidade humana. Neste sentido, a arte só pode ser diferenciada da ciência se caracterizada pelo seu conteúdo, e não por sua forma. Vázquez aponta que o objeto específico da arte, que a diferencia das outras formas de conhecimento, é meio da vida humana, ou seja, do homem humanizado. O autor explica que

O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. (VÁZQUEZ, 1978, p. 35)

A arte, como forma de conhecimento da realidade, revela uma interpretação do real a partir do enfoque da essência humana no objeto⁴. Não se pode entender o conteúdo da obra por meio apenas da escolha de um determinado assunto, ambiente ou espaço. O essencial para o conteúdo é a atitude do artista em face deste ambiente (KONDER, 1966, p. 116), pois o conhecimento resulta em uma tomada de uma dada visão de mundo, ou seja, uma posição frente à realidade.

O objeto artístico como conhecimento não é uma mera imitação ou reprodução da realidade imediatamente dada, pois

(...) sua elaboração implica um processo específico de seleção dos aspectos essenciais dos fenômenos, que exige, ao mesmo tempo, uma tomada de posição e uma tomada de partido: ao expressar esteticamente um fato, um aspecto, um sentimento ou uma idéia, o autor, necessariamente o faz a partir de um ponto de vista (objetivo e subjetivo), que o leva a destacar (ou intensificar) no seu processo de seleção determinados elementos e não outros; esta tomada de posição revela uma atitude positiva ou negativa que indica uma tomada de partido a favor ou contra os interesses, valores e significados presentes no objeto artístico. (TROJAN, 2005, p. 23-24)

A obra de arte traz em si o conhecimento específico de uma realidade específica, o qual não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outras formas de apreensão do real. Para tanto, Lukács afirma que é perfeitamente legítimo considerar as maiores obras de arte como importantes pontos de orientação para indicar o desenvolvimento da vida social.

⁴ “(...) Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam a sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem, são precisamente estes objetos que interessam à arte.” (VÁZQUEZ, 1978, p. 35)

“Quanto mais significativas forem estas obras do ponto de vista artístico, tão mais claramente elas iluminarão os caminhos da evolução da humanidade”. (LUKÁCS, 1978, p. 246) Cabe lembrar que a obra de arte só é conhecimento, enquanto criação a partir desta realidade específica.

A principal finalidade da arte, antes de qualquer outra, é a estética. Ao longo da história, a obra de arte ocupou-se das mais diversas funções, tais como: educativa, decorativa, religiosa, cognoscitiva, ideológica, social, etc. Neste sentido, o que uma pintura rupestre tem em comum com uma escultura de Rodin, ou ainda, com uma instalação de Cildo Meireles, por exemplo, é a finalidade estética dessas obras. Portanto, a obra-de-arte só é um meio de conhecimento ou de ideologia se antes, for um produto da criação humana que, por meio da apropriação do real, o artista objetivou nela.

O homem cria por necessidade, para adaptar-se a situações e para satisfazer novas necessidades. Apesar de não viver em constante processo de criação, criar para ele é a sua primeira e mais vital necessidade, pois é assim, criando, que transforma o mundo e a si mesmo, ou seja, “faz um mundo mais humano e se faz a si mesmo”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 248).

A arte é uma forma única de trabalho criador. A partir da realidade concreta, cria os objetos artísticos, que trazem em si um novo modo de ver, ampliando e transformando esta realidade por meio do trabalho humano.

Este processo de criação artística tem como ponto de partida uma intenção. O artista busca dar forma a um conteúdo, transformando uma matéria, tendo como resultado um produto artístico o qual, nem sempre, é exatamente aquilo que o artista propôs que fosse inicialmente. Apesar da intencionalidade e da objetividade presentes na atividade artística, a obra de arte é um produto de caráter subjetivo. Conforme Vázquez, “(...) é o subjetivo objetivado, mas sem que o produto artístico seja mera transposição do subjetivo nem possa ser reduzido a ele. O objeto não é mera expressão do sujeito; é uma nova realidade que o transcende”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 255).

O trabalho artístico sofre uma distorção em seu caráter livre e criativo quando julgado ou avaliado ideologicamente, como algo romântico, tido apenas pelas intenções, sentimentos e vivências do artista. Por isso, muitas vezes, o trabalho artístico é tratado como uma atividade sagrada, em que a liberdade criadora é fetichizada e a imagem do artista é idealizada. O prazer atribuído a esta atividade parece proveniente da inspiração ou de virtudes misteriosas que nada têm a ver com o contexto histórico e social da obra. Todavia, a obra de arte tem uma existência e valores próprios, enraizada em um contexto estético, histórico e

social, devendo ser reconhecida pelo produto final de todo um processo de trabalho (VÁZQUEZ, 1977).

Segundo Konder (1966, p.11):

talvez por ser menos útil à produção social de riquezas materiais, a atividade humana de criação artística pode resguardar uma espontaneidade que outras espécies de atividades humanas tiveram de sacrificar sob a pressão deformadora das instituições ligadas à propriedade privada.

Já em relação a questão do gosto e dos julgamentos estéticos, muitas vezes estes não são fundamentados e “(...)aparecem, portanto, inevitavelmente, como dogmáticos; assim sendo, eles geram e perpetuam o dogmatismo estético e a idéia de que a arte é uma atividade governada por uma autoridade que decorre do mistério”. (PORCHER, 1977, p. 17).

Da mesma forma ocorre com a denominação de “bom gosto”. Esta é mais uma idéia disseminada pela classe dominante, que se diz dotada dos códigos que determinam esse “bom gosto”. Não existem parâmetros exatos que determinem o que é um bom ou um mau gosto, existem diferentes gostos, alguns que dominam e outros que são negados. Porcher (1977, p. 18), explica que:

Na linguagem da pedagogia habitual da estética, a categoria privilegiada é aquela, misteriosa, do gosto, que se confunde frequentemente com o ‘bom gosto’, qualidade que funciona tanto no domínio das convivências sociais como no terreno da arte. Esta semelhança de terminologia joga, aliás, uma luz peculiar sobre o verdadeiro status social da arte e, portanto, sobre a função exercida por um educador artístico que tenha adotado tais princípios. Definir cultura estética pelo gosto equivale de saída, a endossar as discriminações sociais.

É justamente por esta via do “bom gosto” que a arte é tida na sociedade capitalista como uma atividade para a classe alta, ou seja, própria dos ricos. Esta é mais uma afirmação que percorre o senso comum, mas que não é verdadeira pois, muitas vezes, os ricos compram uma obra, mas não conseguem ou nem tentam se apropriar da essência dela. Portanto, não é porque alguém pode possuir materialmente uma obra de arte que esta pessoa é mais sensível ou tem bom gosto. Conhecer, sentir, não são aquisições, mas uma construção da sensibilidade.

As idéias que tendem a dominar na arte são as determinadas pela classe dominante, a qual busca manter o seu domínio por meio da imposição de seus modos de compreensão do mundo, de distribuição do conhecimento e da produção artística, os quais são desiguais e não democráticos. Qualquer um pode entender ou fazer arte desde que se aproprie dela, conheça

os seus códigos e amplie a sua sensibilidade estética. Esses atributos podem e devem ser desenvolvidos e democratizados por meio da escola, pois só assim a arte se tornará uma atividade possível e necessária de forma consciente para todos.

Sendo assim, não se deve confiar na própria natureza sensível e intelectual do aluno, abandonando-o às suas próprias possibilidades. Conforme Porcher (1977, p. 22) *“deixá-lo entregue a si mesmo corresponde, portanto, a deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele e, ao mesmo tempo, a endossar de fato as desigualdades sociais do acesso à arte”*, e então a escola não desempenharia mais o seu papel de igualadora de oportunidades. Afinal, *“(...) as possibilidades de um indivíduo não são nunca independentes da sua posição na sociedade, ou seja, no caso do aluno a sua categoria sócio-cultural”*. (PORCHER, 1977, p. 22).

Ainda que a escola “reserve apenas um espaço restrito para o ensino propriamente artístico” e “não forneça nem uma incitação específica a prática cultural, nem um corpo de conceitos especificadamente as obras de arte plásticas” (BOURDIEU & DARBEL, 2003, p.100), a própria escola...

(...) tende, por um lado, a inspirar uma certa familiaridade – constitutiva do sentimento de pertencer ao mundo culto – com o universo da arte em que nos sentimos perfeitamente à vontade e em perfeita harmonia com o autor na qualidade de destinatários titulares de obras que não se revelam a qualquer pessoa.

Mesmo que a escola não estabeleça um pleno acesso à arte, ou não conduza uma maior atenção a esse conhecimento, essa instituição possibilita uma aproximação ou pertencimento à cultura elaborada e, assim, ao universo da arte.

É necessário, portanto, que se discuta cada vez mais a importância do ensino de arte na escola, tendo em vista qual a concepção de ensino e de arte adotados. Não se pode reproduzir conceitos e ideias enraizadas no senso comum sem que se compreenda qual a relação com o universo do aluno e da escola.

A escola é esta instituição que, por meio do ensino da arte ou de forma extra-curricular, pode possibilitar, além da sensação de pertencimento ao universo da arte, a compreensão, a apropriação e o acesso à arte.

Somente por meio da educação poderá ocorrer a verdadeira apropriação da arte, e diante da sociedade em sua condição atual só assim a arte se tornará uma atividade possível e conscientemente necessária para todos.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. *Dicionário de Política*. Brasília: UnB, 1999. v. 1 e 2.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p.39-64, 1998.
- BOURDIEU, P. DARBEL, A. *Amor pela arte: Os museu de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da USP, 2003.
- CANCLINI, N. G. *A Socialização da arte – teoria e prática na América Latina*. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1984.
- GOHN, M. G. *Educação Não-Formal: Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: *Ensaio Avaliações de Políticas Públicas de Educação*. V. 14., n. 50, p. 27-38, Rio de Janeiro: jan./mar. 2006.
- KONDER, L. *Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Sobre a literatura e a arte*. Lisboa: Estampa, 1971.
- _____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. *O Capital*. Livro 1, Vol. 1. São Paulo: Bertrand, 1994.
- MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PAREYSON, L. *Estética: Teoria da Formatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1993.
- PEIXOTO, M. I. H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- PORCHER, L. (org.) *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1977.
- SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação – LDB Trajetória Limites e Perspectivas*. São Paulo: Autores Associados. 1997.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)
- TROJAN, R. M. *A Pedagogia das Competências e Diretrizes Curriculares: A Estetização das relações entre trabalho e Educação*. Tese de doutorado. Curitiba: UFPR, 2005.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Pensamento Crítico, vol. 19)
- WOLFF, J. *A produção social da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PASTA ARTE BR - LEITURA VISUAL E REPRESENTAÇÕES
- COR -

Dulcinéia Galliano Pizza¹

RESUMO: O trabalho com o material pedagógico, Pasta Arte br tem por objetivo observar a importância da análise e compreensão das imagens apresentadas na pasta, levando em consideração a capacidade de reflexão e utilização de repertório imagético e as múltiplas possibilidades para atribuição de sentido e ampliação das características de comunicação das obras. A cor é vista como um elemento integrador e compositivo que ao relacionar-se com a imagem proposta pode alterar suas propriedades provocando interferências na interpretação da obra.

PALAVRAS-CHAVE: leitura de imagem, percepção, cor.

ABSTRACT: *The work with Portfolio Art br have purpose to observe this importance to analyze and understanding image present in the portfolio, to consider the capacity to reflect, use repertoire to image and the multiple possibilities for attribute to sense end extend to characteristics for communication their work of art. The color is seen while element to integration and composition to relate with image propose change properties and cause interference in this interpretation in this work of art.*

KEYWORDS: *interpretation for image, perception, color.*

Este artigo deriva de uma pesquisa que tem como um de seus objetivos, a reflexão sobre a leitura de imagens contextualizadas e análise das impressões sobre o material pedagógico, Pasta Arte br do Instituto Arte na Escola, na formação e ampliação do repertório de professores para a leitura e análise da imagem.

¹ Mestranda em Arte pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP; Especialista em Fundamentos de Estética para o Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná – FAP; Professora na Disciplina de Estágio Supervisionado no Curso de Artes Visuais na Faculdade de Artes do Paraná - FAP.

Em relação às cores, o objetivo é buscar informações sobre a influência das bordas de cor na leitura e interpretação das imagens apresentadas na pasta.

O ensino e a apreciação da arte requerem do professor a capacidade de compreensão das transformações da sociedade e em consequência, a compreensão da resposta que é dada pelo artista aos estímulos que recebe.

As novas mídias transformam o padrão de observação da sociedade e em consequência da realidade da arte e do artista, esta reflexão impulsionou o Instituto Arte na Escola a procurar na Arte Brasileira uma forma de aproximar o professor de arte, de imagens que estimulem e transformem o “olhar” de seus alunos agregando à simples observação à capacidade de reflexão do que é visto, às múltiplas possibilidades de atribuição de sentido que imprimem a marca do receptor na construção do discurso da obra, de cada imagem que passa a ser compreendida também enquanto instrumento de intercessão entre o sujeito e o mundo, trazendo à imagem características metalingüísticas e ampliando ainda mais sua capacidade de comunicação.

A imagem pode ser definida enquanto representação, a representação de algo no pensamento, daquilo que guarda em si possibilidades de interpretação.

Quando questionamos a imagem enquanto representação da visualidade de algo, estamos atribuindo a ela propriedades específicas do que denominamos forma – limites exteriores da matéria, feitiço, configuração, aspecto particular que permite a distinção de uma coisa da outra.

Segundo a filosofia e particularmente a metafísica, a matéria é àquilo que da origem a algo e a forma aquilo que determina a matéria. Para a lógica, a forma é aquilo que permanece inalterável já para a estética, a forma corresponde ao estilo à linguagem utilizada.

Consultando o dicionário Aurélio entendemos que: “A forma pode ser definida como a figura ou a imagem visível do conteúdo. De um modo mais prático, ela nos informa sobre a natureza da aparência externa de alguma coisa. Tudo o que se vê possui forma.” (FERREIRA, 1988, p 304)

A forma-imagem então pode ser considerada um “sistema” possuidor de propriedades passíveis de análise e interpretação de acordo com os critérios de organização que apresenta podendo ser qualificada e julgada de acordo com a sensibilidade e o repertório do observador.

Quando reconhecemos e atribuímos sentido a uma imagem, o fazemos a partir de representações anteriores que surgem de um universo interior como pré-requisito para a atribuição de sentido ao que percebe.

Ao descrever questões específicas da “imagem visual”, estamos atribuindo valores a um código específico e conhecido pela relativa simplicidade de interpretação, através das evidentes semelhanças entre o que vemos e o que realmente está lá.

Em contrapartida, se a imagem é a representação de algo, de alguma coisa, seria uma ingenuidade atribuir a ela apenas valores enquanto “imagem visual”. A imagem pode ser construída mentalmente a partir de qualquer código-linguagem que tenhamos capacidade de compreender, de interpretar, de perceber.

É necessário citar Fayga Ostrower quando relaciona a capacidade de criação do ser humano enquanto um formador não apenas da matéria, mas da sua capacidade de atribuição de sentido ao que vê e as construções imagéticas que é capaz de fazer.

Criar é, basicamente formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar ... o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma.(OSTROWER, 1994, p.9)

Então podemos considerar que transitamos por diversos sistemas de linguagem, por diversos códigos atribuindo a eles valores que segundo possibilidades individuais, permitem a construção imagética e a tradução da imagem construída de um código para outro.

A metodologia proposta inicialmente para a aplicação do material pedagógico Pasta Arte br contempla várias destas possibilidades de leitura com base na percepção; relações entre contextos procurando construir uma rede de significados; construção de “histórias”, relações individuais para a imagem; elaboração de objetos, o fazer artístico; troca de impressões com outros professores; diálogo interdisciplinar entre diversas áreas do conhecimento; transito em museus para realização de um trabalho de identificação e compreensão das diferenças entre obras originais; re-elaboração de conteúdos simbólicos do que é visto ou construído; contextualização e abordagem histórica; identificação e utilização de vários meios e mídias para o estudo e a expressão prática do que é percebido. (PASTA ARTE BR, 2003)

Além destas atividades, são propostas discussões de caráter reflexivo com base na pesquisa bibliográfica, essencial para o andamento dos trabalhos.

A Pasta Arte br é composta de: Uma pasta, tamanho A3 contendo: 12 cadernos com sugestões e orientações metodológicas e de pesquisa; 24 reproduções em pranchas A3; 12 reproduções A5; material para orientação histórica, e de pesquisa – linha do tempo histórica de 1870 a 2002 e linha do tempo Arte de 1874 a 2001.; Mapa do Brasil com a localização dos museus que mantêm as obras – Museu de Arte de Belém, Museu de Arte Contemporânea do Ceará, Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães – Recife, Museu Nacional de Belas – Artes e Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Museu de Arte de São Paulo, Museu de Arte de Santa Catarina, Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli, Museu de Arte Contemporânea de Goiás, Museu de Arte de Brasília, Museu Alfredo Andersen em Curitiba e ainda Museu da Imagem e do Som em Curitiba que não consta no Mapa de distribuição.

Obras que compõe a pasta: 1-Alfredo Volpi, “Pássaro de Papelão”; 2-Iberê Camargo, “Carretel azul”; 3-Miguel Rio Branco, “Amaú turn around”; 4-Eugênio Sigaud, “Acidente de trabalho”; 5-Djanira da Motta e Silva, “Olaria”; 6-Sebastião Salgado, sem título; 7-Vicente do Rego Monteiro, “Ceia eucarística”; 8-Rubem Valentim, “Logotipos poéticos da cultura afro-brasileira”; 9-Claudia Andujar, sem título; 10-Cido Meireles, “Zero cruzeiro”; 11-Jac Leirner, “Little pillow”; 12-Rubem Grilo, “Malabarismo”; 13-Hélio Oiticica, “B33 Bólido Caixa 18”; 14-Raimundo Cela, “Retirantes”; 15-Vik Muniz, “Sócrates”; 16-Tarsila do Amaral, “O Touro”; 17-Nelson Leirner, “A-doração”; 18-Lívio Abramo, “Rio”; 19-Cristiano Mascaro, “Viaduto do Chá”; 20-Cândido Portinari, “Festa de Iemanjá”; 21-Francisco Brennand, “Oficina Cerâmica Francisco Brennand” (detalhe do templo); 22-Lasar Segall, “Navio de emigrantes”; 23-Alfredo Andersen, “Duas raças”; 24-Mário Cravo Neto, “Fábio”; 25-Eliseu Visconti, “A Providência guia Cabral”; 26-Alberto da Veiga Guignard, “Noite de São João”; 27-João Câmara, “Retrato silencioso”; 28-Lúcio Costa, “Plano Piloto de Brasília”; 29-Rodolfo Chambelland, “Baile à fantasia”; 30-Jean Manzon, “Calçada/Manaus”; 31-Frans Krajcberg, sem título; 32-Siron Franco, “Salvai nossas almas 1”; 33-Roberto Burle Marx, “Obra paisagística de Burle Marx” (fragmento); 34-Oswaldo Goeldi, “Noturno”; 35-Hugo Denizart, “Regiões dos desejos”; 36-Luis Braga, “Miriti bonecos dançando”

Muito do que se aprende é através daquilo que conseguimos captar do mundo, e o mundo se apresenta a nós através de nossos sentidos, é através da percepção dos saberes sensíveis que nos apropriamos do mundo e concebemos significações. Vivemos uma constante separação entre o mundo do inteligível e o mundo do sensível, o que pode se

transformar em um obstáculo da percepção influenciada pelos apelos da modernidade de nossa sociedade ocidental que traz sensações imediatas, instantâneas e dificulta interpretações e a reaproximação do que traduz o homem.

A beleza, ou o sentimento, origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós, humanos. Reino, contudo, desprezado e até negado pela forma reducionista de atuação da razão, segundo os preceitos do conhecimento moderno. O inteligível e o sensível vieram, pois, sendo progressivamente apartadas entre si e mesmo considerados setores incomunicáveis da vida, com toda a ênfase recaindo sobre os modos – conceituais de se conceber as significações. ... Movemo-nos entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isto. (DUARTE-JR, 2001, p163)

Então a leitura da imagem é precedida por uma percepção artística - estética e pode ser estimulada, transformando assim o observador em um “leitor significativo”, alguém que é também responsável pela autoria das relações significativas que são estabelecidas com a imagem, em um processo gerador de sentido.

O sentido dado à leitura da imagem pode estar relacionado aos elementos que constituem a obra entre eles a cor.

A cor deve ser compreendida como um estímulo visual que é percebido de forma diferente encontrando assim interpretações também diferentes, o que altera o tipo ou o nível de informação que pode estar transmitindo. As variações de percepção assim como a forma, o local e a quantidade da cor utilizada são determinantes para sua interpretação.

Enquanto elemento da composição visual e componente participativo da obra, a cor pode ser vista como um elemento auxiliar na interpretação e leitura da imagem, mas também por suas qualidades não pode ser compreendida ou interpretada isoladamente, assim como outros elementos da composição. As cores obedecem a regras de comportamento que são alteradas pelos elementos com os quais se relacionam além de sofrer grandes alterações quando comparadas a outras cores e a quantidade usada o que resulta na alteração da dinâmica de sua aplicação e interpretação.

“... a cor não é percebida de forma independente dos outros atributos da imagem, mas “sempre se percebe a cor dentro de um contexto mais abarcador. Todas as sub-redes operam cooperativamente.” As cores estão intimamente relacionadas a outros atributos do mundo percebido,...” (GUIMARÃES, 2000, p. 47)

O valor atribuído então a cada cor dependerá do conjunto no qual está aplicada, do contexto. Cada uma das cores pode então assumir novas características, dependendo do conjunto de cores e imagens do qual faça parte podendo assim definir o espaço ou ser definida por ele.

A cor provoca então fenômenos sensoriais que podem ser compreendidos de maneiras diferentes.

Entendendo a cor não apenas como um elemento que compõe a imagem, mas principalmente, como um elemento que é determinante para sua análise e interpretação, além de seus atributos enquanto elemento de composição, é usada na Pasta arte-br como um mecanismo de comunicação gráfica, compõe entre outros elementos, um sumário para orientação, consulta e organização do material que compõe a pasta.

Considerando as imagens utilizadas para compor a Pasta arte-br, as bordas de cor são utilizadas para determinar, identificar os conjuntos das obras além da orientação e pesquisa da imagem para relacioná-la ao caderno do professor.

Ao partilhar a prancha da imagem, a cor é transformada em um elemento que interfere diretamente na compreensão da imagem pelo espectador.

As cores são utilizadas como um índice para a pesquisa, as informações apresentadas constroem a identidade visual da pasta, mas ao se aproximarem da imagem, passam a ser lidas dentro deste contexto causando ruído visual, interferências junto aos elementos da sintaxe visual que constroem a imagem.

O conceito de ruído visual aqui pode deve ser entendido como um conjunto de interferências ou distorções que alteram a harmonia ou a ordem existente em uma imagem ou composição, pode eventualmente ser utilizado de maneira criativa, a fim de criar pontos de interesse numa determinada composição visual.

A cor é um “detalhe” motivador para prolongar a atenção do receptor. O percurso do olhar provoca maior interesse pela mensagem assim, a organização dos elementos de cor procura evitar a monotonia e direcionar o olhar para categorias específicas conforme previsto no sumário da pasta (fig. 1).

A utilização adequada das cores pode aumentar o grau de atenção da mensagem e melhorar a capacidade de comunicação do texto escrito e o acesso às imagens apresentadas. A cor utilizada como referência para o tema da prancha-imagem possibilitando uma leitura mais clara e precisa do roteiro de consulta.



Figura 1 – Sumário Visual apresentado na Pasta arte-br.

Instituto Arte na Escola – 2003.

Apresenta todas as obras que compõe a pasta sobre as cores que determinam os cadernos do professor e o tema tratado.

As cores do “sumário” são definidas de acordo com o tema das obras: cor azul celeste – infância (caderno “agora eu era”) – (fig. 2); cor verde oliva – trabalho (caderno “colher o pão de cada dia”); cor laranja – religião (caderno “além do jardim”); cor verde escuro – capital e trabalho (caderno “o outro lado da moeda”); cor marrom – exclusão e inclusão social (caderno “circuito integrado”); cor azul – imaginário (caderno “mundos imaginados”); cor violeta – formação étnica (caderno “de todos um pouco”); cor cinza – história (caderno “histórias em torno da história”); cor preta – cidade (caderno “abre as asas sobre nós”); cor amarela – festa (caderno “entre o mar e a calçada”); cor marrom siena – natureza (caderno “cicatrices”); cor verde claro – subjetividade e alteridade (caderno “espelho no espelho”).

A cor que determina e aponta para o tema, aparece no caderno de estudos do professor e também nas bordas de cor presente nas imagens, podendo levar a um direcionamento na leitura da imagem indicado pela cor relacionada ao tema proposto. Isto se deve ao fato da cor poder ser explorada de acordo com questões simbólicas, culturais e sígnicas.

A interação da cor com a imagem pode assim influenciar a leitura e interpretação, alterando as informações e também o sentido atribuído a obra.

A cor aparece como uma lembrança, uma referência de experiências e fatos vividos ou construídos através da cultura, da religiosidade, das tradições.

Para justificar estas afirmações optou-se por falar das sensações e impressões atribuídas a cor azul, a primeira apresentada no sumário sendo esta a única justificativa de sua escolha.

Segundo o *Grande Livro dos Símbolos* a cor azul pode ser interpretada como:

AZUL - Infinito, eternidade, verdade, devoção, fé pureza, castidade, vida espiritual e intelectual – associações que aparecem em muitas culturas antigas e que expressam um sentimento generalizado de que o azul – a cor do céu, é o mais sereno, neutro e menos “material” de todos os matizes. A Virgem Maria e Cristo são mostrados com frequência vestidos de azul, cor que é atributo de muitos deuses do céu, entre eles o egípcio Amon, a Grande Mãe suméria, o grego Zeus (Júpiter dos romanos), Hera (Juno), os indianos Indra, Vishnu e sua encarnação de pele azulada, Krishna. O azul está ligado à misericórdia na tradição hebraica e à sabedoria no budismo. Nas tradições populares, representa fidelidade, na Europa, e erudição e casamento feliz, em partes da China. A associação entre sangue azul e aristocracia deriva do uso medieval da palavra *bleu* (azul) como eufemismo de *Dieu* (Deus) no juramento “pelo sangue de Deus”, feito com frequência pelos nobres franceses, que com o tempo levou ao termo de gíria *um sang-bleu* (“um sangue azul”). Mais recentes ainda são as ligações idiomáticas com a melancolia, talvez derivados dos cantos melancólicos feitos na hora do crepúsculo pelos escravos africanos na América do Norte, e com a pornografia, em razão das mostras obscurecidas de filmes explícitos. (TRESIDDER, 2003, p. 42)

Além de questões da cultura e do imaginário popular, a escolha de cores interfere diretamente em reações psicológicas e até mesmo em sensações físicas uma vez que a cor sempre esteve presente na vida do ser humano. O ser humano apresenta uma relação especial com as cores, compreendendo-as de forma subjetiva e construindo significações para as cores de acordo com um repertório único e individual, que embora afetado pelo contexto, apresenta características que derivam de suas experiências e de sua cultura.

As cores então podem ser compreendidas enquanto um conjunto de estímulos psicológicos que interferem na sensibilidade humana, e que por se basearem em experiências anteriores criam associações difíceis de serem alteradas.

Na realidade, os estudos e as pesquisas realizadas por eminentes psicólogos e especialistas em cores, como o inglês Adrian Klein, o japonês Saburo Ohba, o francês Dérivé, Theodorus van Kolck nos anos 60 no Brasil, e mais recentemente Michel Pastoureau, também na França, e Eva Haller na Alemanha, propiciaram um claro esquema de significação das cores. Queremos nos referir às investigações destes últimos oitenta anos. Mas, desde a Antiguidade, o homem tem dado um significado psicológico às cores e, a rigor, não tem havido diferença interpretativa no decorrer dos tempos. Simplesmente, a ciência conta hoje com métodos, processos e equipamentos especializados para comprovar como o homem vive de acordo com a natureza. A ciência experimental permitiu determinar fatos, formular hipóteses e teorias, solucionar problemas atribuídos à natureza humana, seja no seu aspecto psíquico, seja no fisiológico. (FARINA, 2006, p. 96-7)

São estabelecidos significados psicológicos para as cores, alguns que se assemelham muito aos significados apresentados por autores que trabalham com teorias ligadas a cromoterapia ou ainda a simbologias das mais variadas.

Assim o azul seria a cor mais lembrada pelos ocidentais quando associada a simpatia, amizade, harmonia e também a confiança. É a cor que lembra tudo o que se pretenda seja permanente, eterno.

É percebido como a cor do infinito, do sonho quando relacionada ao horizonte, ao céu, ao ar.

Quando utilizada no fundo de uma imagem tende a “empurrar” a imagem para frente, sendo uma cor utilizada para expressar a sensação de frio.

A cor age como um elemento de interação do indivíduo com o mundo é muito utilizada, na forma de luz relacionando as sensações visuais ao corpo físico e a mente.

... seu órgão é a pele. Assim, o eczema e a acne, muitas vezes, podem estar associados a relações perturbadoras que envolvem ternura, amor ou afeto íntimo com a família, o amor jovem e o casamento. Cor sugerida para os pacientes maníacos e violentos. É sedativa e curativa. Indicado para uso medicinal (queimaduras, doenças de pele). Seu excesso favorece a pneumonia, a tuberculose pulmonar e a pleurisia. Ajuda contra doenças de olhos, ouvidos, nariz e pulmões. (FARINA, 2003, p. 112)

Também é atribuída a cor azul: a nota musical SOL e o *chakra* da garganta; quando positiva se relaciona ao amor à natureza e quando se apresenta de forma negativa demonstra inveja e desgaste de energia; esta cor tem como sua forma geométrica o triângulo com um

círculo no meio; é representado também por alimentos como a ameixa, amora e uvas; nos tratamentos cromoterápicos é utilizada como uma cor neutralizante dos efeitos de outras “vibrações” antes de se iniciar um tratamento.

Nas religiões afro-brasileiras o azul está associado a “Iemanjá”, as entidades infantis “Cosme e Damião” entre outras.

Para a cultura popular o azul está ligado à infância, ao lúdico e a religiosidade.



Figura 2. Miguel Rio Branco “Amaú turn around”, 1983

Encontra-se no Museu de Arte de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Imagem que compõe a Pasta arte br – Instituto Arte na Escola – 2003.

Considerações finais

Na apresentação da Pasta Arte br as cores organizam visualmente a composição traduzindo o texto escrito e imagético com facilidade funcional e rapidez de leitura, auxiliam

na utilização e visualização dos cadernos do professor e na organização do material para arquivamento.

Nas bordas das imagens utilizadas, podem direcionar a leitura e interferir na interpretação e no reconhecimento do que é proposto dificultando a compreensão uma vez que a cor se torna um elemento ativo na composição ao interagir com a imagem e os elementos de sintaxe visual que contém (cor, forma, estrutura, ritmo, ponto, plano, volume, etc.), além da alteração de suas propriedades como unidade, continuidade, coerência entre outros, provocando “ruído visual”. Interferências sobre a imagem que prejudicam sua compreensão, alterando a interpretação e o sentido atribuído a ela.

Entendendo assim que para um efetivo desenvolvimento da capacidade de criação, interpretação e significação de imagens, é necessário que o observador tenha o desenvolvimento também do seu repertório visual, de suas referências, o que pode se dar através da ampliação dos seus sentidos e de sua capacidade de percepção, levando ao aperfeiçoamento de uma alfabetização ou letramento visual - conhecimentos visuais fundamentais ao desenvolvimento da capacidade de leitura e significação de imagens.

Deve-se então considerar que as imagens sofrem alterações significativas quando expostas sobre uma borda de cor, que podem alterar sua interpretação e causar a falsa impressão de que fazem parte do conjunto apresentado, infiltrando-se na mensagem prejudicando sua inteligência na medida em que constitui um novo conjunto e em consequência uma nova interpretação.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BARROS, Ana. *A arte da percepção: um namoro entre a luz e o espaço*. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1999.
- BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte*. São Paulo: Educ, Fapesp, Cortez, 2003.
- CHALMERS, F. Graeme. *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Piados, 2003.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUARTE JR. João-Francisco. *O sentido dos sentidos a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

FARINA, Modesto *et all*. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

GOMES FILHO, João. *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

GUMARÃES, Luciano. *A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores*. São Paulo: annablume, 2000.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papius, 1996.

ORTIZ, Constanza. *Aprender desde el arte: uma experiência transformadora*. Buenos Aires: Papers Editores, 2005.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PASTA ARTE BR/ Instituto Arte na Escola – São Paulo, 2003.

A VOZ DO ATOR NA CONTEMPORANEIDADE

Elvira Fazzini¹

RESUMO: Este artigo propõe reflexões acerca da voz do ator na contemporaneidade, em contraposição com os atores de teatro dos primórdios do tempo, onde estes se limitavam apenas ao trabalho no teatro. Na atualidade ele se confronta com as mais diversas formas de utilização da voz, ora intimista, ora projetada, às vezes sem auxílio de amplificação e outras com este benefício facilitador. Minha pesquisa se concentra no aspecto de como o ator se prepara para o enfrentamento do trabalho com a voz na contemporaneidade.

PALAVRAS CHAVE: voz; história; contemporaneidade; teatro no Brasil; teatralidade.

ABSTRACT: *This article offers reflections on the actor's voice in contemporary as opposed to theatrical actors of the early time, where they were confined only to work in theater. Currently he is confronted with many different ways to use the voice, sometimes intimate, sometimes projected, sometimes without the aid of amplification and other facilitator with this benefit. My research focuses on the aspect of the actor as he prepares to face with the voice of labor in contemporary society.*

KEYWORDS: *voice; history; contemporary; theatre in Brazil; theatricality.*

Tendo a história como a linha condutora desta explanação, quanto ao uso da voz no teatro, na cena contemporânea, me aproprio das idéias da análise de Jean Jacques Roubine, em seu livro *A Arte do Ator*. Para chegarmos a um entendimento maior, que abra novas possibilidades de entender a voz do ator contemporâneo, nos reportamos ao teatro clássico. O mesmo tem seu início na Grécia, com o *ditirambo*², onde a técnica vocal e gestual era elaborada com danças e canto, coro de aproximadamente cinquenta pessoas (homens e crianças), sem figurinos ou máscaras. O mesmo coro reaparece no drama satírico, onde os coristas usando figurinos e máscaras cantam, recitam e utilizam, aparentemente, todos os

¹ Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, professora efetiva Assistente da Faculdade de Artes do Paraná – FAP, ministrando aulas de Expressão Vocal para os cursos de teatro. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada, dentro da linha de pesquisa Teorias da Arte, cadastrado junto ao CNPq.

² De origem no canto lírico, para glorificar Dionísio, interpretado e dançado por coreutas conduzidos pelo corifeu, o ditirambo evoluiu, notadamente com Simone de Cléos (556-468) E Laos D’Hermonie, para um diálogo, resultando segundo Aristóteles, na tragédia. (Pavis, Dicionário de Teatro, 2005: 107).

recursos cômicos da voz. Sabe-se também que a *parábase*³ da comédia, exigia dos coristas o domínio de sete técnicas vocais. Ressalta-se, entre estas técnicas, o *pnigos*, que se caracteriza por um amplo período pronunciado, sem tomar fôlego, provocando uma histeria cômica o que é reconhecido mais tarde, nos discursos de Moliere e também nas primeiras peças de Ionesco.

Segundo Roubine, citando Roland Barthes, a tragédia grega teria nascido do coro de dançarinos mascarados, daí a importância do grupo de homens, que deu forma a personagens individualizados, depois que o chefe do coro instaurou o primeiro ator, iniciando assim com a imitação de uma ação. Da *choréia*, que realiza uma síntese entre poesia, música e dança, surge a origem do teatro ocidental, apesar da observação de Barthes que diz “que nosso teatro, mesmo o lírico, não pode dar idéia da choréia, uma vez que nele predomina a música, em detrimento do texto e da dança; o que define a choréia é a igualdade absoluta das linguagens” (BARTHES, 1965, p.528).

É preciso lembrar aqui, que o símbolo do teatro, tão conhecido, a **máscara** era um recurso usado para ampliar a voz do intérprete, especialmente na declamação, e até hoje, usamos o termo “voz na máscara”, que corresponde ao aspecto da ressonância superior, o elemento que amplifica a voz, fator de grande importância no trabalho do ator. Cabe aqui esclarecer o fator ressonância no trabalho do ator. A ressonância proporciona ao ator impulsionar sua voz, sem esforço, ou com um mínimo esforço e ser ouvido plenamente por todos os ouvintes presentes na plateia.

Nos séculos XVII e XVIII, nos conta a história, que o público comparecia ao teatro para chorar, o fato foi comprovado por vários testemunhos da época, pois era a tragédia, ou seja, os espetáculos trágicos, que sugeriam sofrimentos que levava o público aos teatros. Já, no século XVII, os papéis ternos, em oposição aos furiosos, são os que suscitam a compaixão. Aí então, é solicitado o magnetismo do ator, sua presença constante para mobilizar a afetividade, este então, precisará mostrar toda a sua capacidade num e noutro papel, ou seja, nos papéis afetuosos, ternos ou furiosos e também nos cheios de raiva e rancor. As cenas de *reconhecimento*⁴ são feitas à base do patético, da surpresa: suspiros, exclamações, gritos e os episódios de ternura, os quais privilegiam os efeitos de timbre, a musicalidade da fala, ou seja, o sentido afetivo que é dado pela ressonância da voz. A recorrência às mesmas técnicas vem causar, segundo o autor, uma mecanização da interpretação.

³ Palavra grega significa que em Aristófanes, o coro avançava em direção ao público, a fim de expor pontos de vista e reclamações do autor e oferecer-lhes conselhos (Pavis, Dicionário de Teatro, 2005: 275).

⁴ Na dramaturgia clássica, ocorre que uma personagem seja reconhecida por outra, o que desenlaça o conflito, desarmando-o no caso da comédia ou concluindo-o trágica ou magicamente. Para Aristóteles (Poética), o reconhecimento (*anagnorisis*) é um dos três itinerários possíveis da fábula. (Pavis, Dicionário de Teatro, 2005:332)

Desde essa época, o debate é colocado: será que a voz deve ser esse instrumento trabalhado, único meio de uma virtuosidade da declamação, meio de estilização deliberada? Será que deve transformar-se no eco dos artifícios formais do texto dramático? Ou deve reproduzir mimeticamente a vida, reflexo de uma realidade humana? Apresenta-se assim, um debate: os autores mais realistas não podem prescindir de uma técnica vocal elaborada e os declamadores não conseguem impor-se a não ser pela sensibilidade, pela precisão e autenticidade de suas interpretações. Esse debate sempre existirá...

Na concepção de vocalidade contemporânea, um dos paradoxos do teatro, especialmente a voz, permanece na mitologia do “natural”, embora sua dimensão ideológica seja bem conhecida e sempre denunciada, pois na verdade, o que mais impressiona é o caráter “não natural”, de uma dicção considerada no caminho do mimetismo. Roubine nos remete à dicção parisiense chamada *boulevardière*, que Stanislavski, no final do século XIX, considerava como o cúmulo da precisão expressiva.

(...) o ator de teatro de boulevard, em sua tonalidade levemente histérica, fala rápido e alto, como se temesse a toda hora que o ritmo e o interesse cairiam por sua culpa e também cantante e afetada, esta vocalidade nos parece merecedora de atenção e análise histórica, produto de um sistema de valores (classe, elegância, distinção), não são certamente modelos de natural, mas de fidelidade mimética ao real. (ROUBINE, 2002, p. 17).

Esta ideologia, já foi recusada há muito tempo. (Roubine, 2002 p. 1700) corrobora com esta proposição citando Gide: “O grande erro dos atores, hoje em dia, quando representam Racine, consiste em tentar triunfar o natural, onde deveria triunfar a arte”. A verdade é que os melhores atores de hoje, se conscientizaram que “o natural”, para a maioria do público e para um grande número de profissionais, é um dos critérios principais pelos quais, se avalia o trabalho do ator. Esta premissa, talvez justifique o sensível declínio do domínio vocal nos dias de hoje? Realmente ela contribuiu para tornar, progressivamente desacreditada a arte da declamação. Afinal, o melhor meio de parecer natural não seria simplesmente falar no palco como na vida cotidiana?

Talvez esta seja a causa de um domínio técnico deficiente do ator, segundo o autor, falta-lhe uma preparação adequada, Roubine fala das respirações mal colocadas, sílabas engolidas, por falta de ar suficiente para toda a emissão, Artaud diz que a respiração é primordial e é inversamente proporcional à importância da representação exterior.

Em sua obra, Artaud expõe o grito, a respiração e o corpo do homem como lugar primordial do ato teatral. Coloca a questão de permitir que o teatro encontre sua verdadeira

linguagem, espacial, de gestos, de atitudes, de expressões e de mímica, linguagem de gritos e onomatopéias, linguagem sonora, onde todos os elementos objetivos se transformem em sinais, sejam visuais, sejam sonoros, mas que terão tanta importância intelectual e de significados sensíveis quanto a linguagem das palavras. Quanto mais a representação é sóbria e sentida, mais a respiração deve ser ampla e densa, substancial, sobrecarregada de reflexos. O ator, geralmente, não possui os recursos do mesmo tamanho de suas ambições profissionais. O corporal tem se colocado, em importância, à frente do vocal? Mil exemplos demonstram o contrário. Sem chegar a invocar o teatro chinês ou japonês, podemos lembrar a *Commedia Dell'Arte* que mobilizava os atores não só para serem bailarinos e acrobatas como também cantores e declamadores.

Os novos locais de representação, com uma acústica frequentemente defeituosa, por sinal, bem diferente dos palcos à italiana, que com sua cenografia prestam um grande serviço à plateia por criar visualmente o universo de que o texto fala, onde a visibilidade e a acústica eram perfeitas, vem para desfavorecer o ator contemporâneo. O palco italiano, no entanto, surgido no início do século XVI, atualmente abandonado em diversas experimentações, continua com sua presença marcante até hoje nos espaços teatrais.

Mas, voltando ao tema da voz do ator, foi o trabalho de ator que mais se ampliou e desenvolveu, principalmente em relação ao corpo e à voz. Roubine (2003, p. 205) diz que o ator é visto hoje como “um instrumento disponível para as exigências mais variadas capaz de fazer aparecer todas as formas de teatralidade”. O ator contemporâneo precisa ao menos ter consciência do problema e procurar uma solução. Em virtude das dificuldades encontradas nos pátios do palácio dos Papas, onde foram realizadas as representações do Festival de Avignon, tais como os problemas de acústica do TNP, se desenvolveram técnicas para suprir as necessidades ali presentes. Sobre a importância da dicção: “Crer. Adaptar o próprio corpo a esse dom de crença. E depois a dicção, essa faculdade na alma. Nada mais, me parece” (VILAR, apud ROUBINE, 2003, p. 287).

Segundo Roubine (2002, p. 21), a década de oitenta tende a valorizar o virtuosismo e, nesta época surgem as montagens shakesperianas de Ariane Mnouckine e de Vitez com Moliere ou Racine, nas quais se pode observar que o diretor está redescobrando a poderosa teatralidade da voz e a riqueza de suas potencialidades. O autor lembra ainda que, para o dramaturgo francês, para cada texto específico, há necessidade de uma dicção apropriada.

Outro aspecto a ser observado na voz do teatro contemporâneo diz respeito ao uso do silêncio com palavras. Podemos citar como exemplo “A Estética do Silêncio”, onde Susan Sontag nota que é uma característica própria de grande parte da arte contemporânea que a

linguagem seja “deslocada para o status de evento. Algo ocupa lugar no tempo, uma voz aponta para o antes e para o que vem depois: silêncio. O silêncio, então, é tanto uma precondição do discurso como o resultado ou objetivo do discurso corretamente dirigido ou direcionado. A partir desse modelo, a atividade do artista passa a ser a criação ou o estabelecimento do silêncio; o trabalho de arte eficaz deixa o silêncio ao acontecer. O silêncio, administrado pelo artista, é parte de um programa de terapia perceptual e cultural, em geral baseado num modelo de terapia de choque e não na persuasão”.

Mesmo que o meio do artista seja palavras, ele pode contribuir nessa tarefa: a linguagem pode ser empregada para questionar a linguagem, para expressar a mudez. Acrescenta-se que em Beckett o seu teatro é um teatro de “silêncio em voz alta”. Em sua obra “Comédia”, este autor materializa cenicamente seu concerto de vozes encerrando-as em três jarras, apenas com suas cabeças se prolongando para fora das jarras e presas a elas pelo pescoço. Essas jarras por sua vez estão cercadas pela escuridão. A palavra é então arrancada dos personagens pela luz de um único refletor móvel.

A peça “Comédia”, de apenas um ato, retrata um triângulo amoroso vivido pelo marido, mulher e amante. Nessa difícil relação, os três compartilham alguns de seus sentimentos mais angustiantes, como o amor, a traição, o remorso e o ciúme.

Uma peça sobre vozes pode significar que não há necessidade de se mostrar a ação física do que os personagens estão fazendo entre si; o que se deve apresentar é muito mais a ação emocional, isto é, a tensão emocional com que são ditas suas falas. São vozes, porém, que estão diante da platéia no teatro. O teatro pode estar escuro, mas a platéia precisa estar lá, e as vozes só existem por causa disso. A questão que se apresenta é: “Por que elas estão falando?”.

Como outro exemplo, podemos citar Sarah Kane, na peça *Ânsia*; sem dúvida, pode ser enquadrada dentro desta ampla e complexa “estética do silêncio”. A princípio, Sarah Kane parece perguntar: o significado pode ser alcançado através do ritmo? A linguagem pode se tornar arbitrária? Pois *Ânsia* parece ter sido escrita, muito mais pelo seu ritmo do que pelo seu significado mediante a justaposição das falas dos personagens. Uma encenação de *Ânsia* precisa necessariamente se defrontar com e tentar solucionar questões, que dizem respeito à sua teatralidade: apesar de não ser possível à platéia dar um significado a cada uma das frases ouvidas, é necessário que os atores conheçam o significado de suas frases, não tanto no que se refere à sua origem, mas no que diz respeito à imagem que elas evocam, com quem cada personagem está falando a cada momento? As possibilidades parecem inúmeras, estruturalmente, há um interessante movimento no texto, pelo qual, as vozes separadas na

maior parte do tempo, parecem se unir por um breve instante. Essas vozes poderiam habitar um espaço completamente escuro? Quatro vozes na escuridão que só existem para falar por que as pessoas (a platéia) ouvirão suas tristezas, seus prantos, seus lamentos? Mas de que escuridão se trata? Onde essas vozes estão localizadas? Estas interrogações permanecem”.

Ainda na peça *4.48 Psychose*⁵, última obra de Sarah Kane, a autora aborda a depressão profunda e discute o que acontece, quando desaparecem as barreiras entre imaginação e realidade, o sujeito da narrativa é a mente psicótica da personagem, o discurso é fragmentado e subjetivo e marcado pela sobre articulação, ou seja, a articulação exagerada.

E nos reportando especificamente ao Brasil, como está a voz do ator na cena contemporânea, do teatro do Brasil? Esta é uma preocupação, para nós que trabalhamos com a voz do ator. Nos dias de hoje, está praticamente excluída a possibilidade de um ator se sustentar trabalhando apenas no teatro. Ele precisa adaptar-se a outras mídias, sendo as principais: o cinema (filmes de arte, de publicidade, de televisão, dublagem...). Todas estas práticas têm por princípio uma proximidade visual e auditiva máxima entre o ator e o público e no caso, o ator contemporâneo pode utilizar-se dos recursos do microfone e da sonorização. Estas formas midiáticas interferem no ato de falar, modificando, assim, sua estética. Um dos autores expõe as ambigüidades entre a oralidade viva e os modernos meios de comunicação em massa, vejamos o que diz a argumentação abaixo selecionada:

(...) isso explica a opinião, muito difundida recentemente, de que o triunfo dos meios de comunicação de massa é uma espécie de vingança por parte da voz, que passou séculos reprimida pelo trabalho da escrita. De qualquer forma, é preciso notar que esse retorno da voz não se deve apenas à tecnologia da comunicação de massa. É através dos meios de comunicação de massa, e talvez da falsa idéia de que deles atualmente a maioria das pessoas, que estamos assistindo a um ressurgimento das energias vocais humanas, após um longo período em que a opinião pública as desvalorizou. Os sinais desse ressurgimento estão em toda parte, tanto na indiferença de muitos jovens em relação à releitura, quanto no reflorescimento da arte da canção, verificado nas décadas de 50, 60 e 70. (FORTUNA, apud ZUMTHOR, 1993, p. 44)

O ator contemporâneo em meio a estas duplas necessidades necessita então se adaptar ao vai e vem de uma dicção intimista, dispensada aos meios de comunicação em massa a outra antagônica, que é o palco. É uma preocupação com o contemporâneo, que avança sobre as artes com uma força avassaladora, que nos faz deparar com certos episódios e nos fazendo pensar: “Isto é arte?” Com certeza os espetáculos contemporâneos, não somente de teatro, mas de todas as linguagens artísticas, nos faz pensar sobre o que seria a arte? Tateando por

⁵ Dados da Revista Bravo, junho 2006, p.103

estes caminhos surgem as infinitas incertezas com relação à fala praticada no teatro, onde o ator com a proximidade estabelecida com outros atores, vendo seu esforço, seu suor, suas respirações, diferem do cinema, onde a cena é desenvolvida várias vezes, é uma representação, no entanto não possui as mesmas características da encenação no teatro. O autor abaixo aponta para essa dicotomia:

No teatro qualquer pessoa pode ainda acreditar encontrar-se diante da realidade bruta, sem mediação de signos: no cinema, como na palavra ou imagem, qualquer pessoa percebe que está se defrontando com um significante visual que remete a qualquer outra coisa. (COHEN, apud. ECO, p.117).

A principal característica da arte cênica, ou seja, do teatro, é a situação do aqui-agora. Existe uma estreita relação entre o ator e o espectador. Desta forma, se estabelece uma cumplicidade entre eles. O teatro que é o ser humano no espaço e no tempo, apresenta uma situação de simultaneidade, diferente do cinema onde a cena foi gravada num outro tempo e num outro espaço. Por sua vez, por sua característica, a fala caracteriza a estética da cena:

Através das alterações na conduta do comediante, criam-se gêneros diferentes de teatro. É fácil notar que a simples fala, em tempo alterado, de um texto realista, faz com que ele soe surreal ou absurdo. Como um pintor que, pela simples alteração das cores na tela, modifica seu estilo, por exemplo, de realista para impressionista. (COHEN, 2009, p. 94)

Para Roubine (1998, p.23) “convencionou-se considerar Antoine (fundador do Teatro Livre na França em 1887) como o primeiro encenador no sentido moderno atribuído à palavra”. Segundo o autor, em linhas gerais, o teatro moderno caracteriza-se por exigir uma autenticidade na representação contra os estereótipos; interrogar-se sobre o espaço da representação, inclusive com o uso da “quarta parede”; pela redescoberta da teatralidade ao contrário do ilusionismo tão presente no século XVIII; por questionar a relação do espectador com o espetáculo e principalmente pela existência de um encenador responsável pela criação do espetáculo como uma unidade estética e orgânica, onde a encenação aparece em primeiro lugar. Desde este período, algumas concepções teatrais questionam-se em relação a aspectos essenciais, como por exemplo, a preocupação e o tratamento dado ao texto.

Este texto tão repudiado por Artaud, que até o abominava, mas, segundo a opinião contraditória de Roubine (2003, p. 190), “Artaud não fez outra coisa a não ser confrontar

textos”, realmente, o modelo contemporâneo é caracterizado por uma abordagem bem menos dogmática em relação ao texto, que segundo Roubine tudo acontece como se o teatro se recusasse a se encerrar dentro de definições rígidas, regidas por um teórico.

O teatro atual se recusa a sacralizar um texto, no entanto consciente de que este é o caminho mais característico do academicismo. Para Roubine (2003), Artaud chama a atenção para a necessidade de essa linguagem satisfazer aos sentidos. Conforme sua proposta, quando a palavra é pronunciada, a materialidade da voz imprime qualidades sonoras de natureza não-verbal, passando a ter outras camadas de significação que se sobrepõem ao conteúdo verbal e que atingem os sentidos.

Ainda em relação ao texto, temos as proposições de que “a ação vocal é o texto da voz e não das palavras” (BURNIER, 2009, p. 56). O mesmo autor ainda considera a voz como um braço do corpo, assim como Decroux considerava os braços como prolongamentos da coluna vertebral. Assim sendo, este braço pode pegar um objeto e trazê-lo para si ou empurrá-lo para longe, acarinhar ou agredir o espaço ou uma outra pessoa, afirmar ou hesitar.

Cabe ainda aqui, a proposição de Stanislavski, um marco na história do teatro, que se preocupou em apresentar a veracidade em cena, de transmitir sentimentos verdadeiros, diz que quando o ator está conectado ao papel oferece vida ao personagem. Vemos a seguir a relação que este renomado dramaturgo faz com respeito às palavras usadas no palco:

Nunca se deve usar no palco uma palavra sem alma ou sem sentimento. Lá as palavras não podem se apartar das idéias quanto não se podem apartar da ação. Em cena, a função da palavra é a de despertar toda a sorte de sentimentos, desejos, pensamentos, imagens anteriores, sensações visuais, auditivas e outras, no ator, em seus comparsas e, por intermédio deles, conjuntamente no público. (2005, p. 165).

Stanislavski ainda afirma, com relação às palavras de um texto:

É desnecessário dizer que uma palavra, apresentada isoladamente e vazia de conteúdo interior, nada mais é senão um nome exterior. O texto de um papel se for composto apenas disso, não passará de uma série de sons vazios. (2005, p. 164)

A voz é o elemento mais marcante na interpretação de um texto, pois o modo de dizer as palavras em cena, como Stanislavski afirma, se faz importante tanto na antiguidade como na contemporaneidade, e é o objeto de nossa atenção e preocupação, principalmente a voz do ator contemporâneo e, com certeza, não estou sozinha nesta inquietação. Segundo o

depoimento da atriz Vera Holtz: “tem faltado teatralidade ao teatro”. A consagrada atriz diz que a linguagem do teatro, a qual deveria impulsioná-lo, tem ficado em segundo plano, dando lugar à linguagem televisiva, que é uma espécie de câncer dos palcos. Diz ainda que falta transportar o público, fisicamente, para um outro mundo. Segundo a mesma atriz, a linguagem de teatro não é apenas impostar a voz e utilizar movimentos e posições de cena específicos, o público tem que sentir-se transportado para dentro da história, de alguma forma. O trabalho teatral precisa da cumplicidade do público, pois sem isso, surge a chamada quarta parede e o teatro passa a ser apenas uma telenovela ao vivo. E então, infelizmente, deixa de ser teatro.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARTHES, Roland. *O teatro grego; O obvio e o Obtuso: ensaios críticos III*. Trad. De Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1965.

BURNIER, Luís Otávio. *A Arte de Ator: Da Técnica à Representação*. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2009.

COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FORTUNA, Marlene. *A performance da oralidade teatral*. São Paulo: Annablume, 2000.

LECHTE, John. *Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade*; Trad Fábio Fernandes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003

Manifesto em Prol da Teatralidade. Acesso em 30 de setembro de 2006. Disponível em <http://coletivo.blogspot.com/2006/m>.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Trad. De J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Revista BRAVO, Espetáculos na seleção de Bravo, edição de Tatiana Azevedo. Junho 2006, p.103.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *A Arte do Ator*. Trad. De Yan Michaiski e Rosyane Trotta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. *Introdução às Grandes Teorias do Teatro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Construção da Personagem*. Trad. Joshua Logan. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VALLE, Mônica e Patrícia Evans, Consciência Vocal, disponível em <http://ocantodocanto.blogspot.com/2007/08/curiosidades.html>. Acesso em 30 de junho de 2010.

A PEDAGOGIA DA ARTE E A DESESTABILIZAÇÃO DE DISCURSOS

Guaraci da Silva Lopes Martins¹

RESUMO: No presente artigo, proponho-me à reflexão sobre propostas cênicas desenvolvidas na formação de professores, todas elas com enfoque em discursos pautados nas diferenças baseadas em conceitos naturalizados e hierárquicos dos corpos. Em virtude de sua identificação de gênero e sexualidade, determinados sujeitos são alvo de variadas formas de opressão. Nesse sentido, considera-se urgente o avanço de projetos políticos e pedagógicos comprometidos com uma discussão mais abrangente sobre o caráter instável da construção das subjetividades.

PALAVRAS-CHAVE: gênero; sexualidade; identificação; subjetividade; desejo.

Abstract: In this article I am going to analyse scenic proposals developed in teacher's instruction, all of them focused in speeches which are based on the differences found on naturalized and hierarchical concepts of the bodies. Due to their identification of gender and sexuality, some individuals are the target of several forms of oppression. One should consider urgent the progress in political and pedagogical projects which are committed to a wider discussion about the unstable character of the construction of the subjectivity.

KEYWORDS: theater pedagogy; gender; sexuality; desire; subjectivity.

Este artigo está relacionado ao meu interesse na investigação de regulamentações sociais que interferem, inevitavelmente, na percepção individual e coletiva relacionada às questões de gênero, sexualidade e desejo, entendendo que o teatro é um espaço profícuo para a problematização do *status quo* reificador da hegemonia heterossexual. Em minha práxis pedagógica, constatei que estratégias cênico-pedagógicas, mediadas pelo tema gênero e sexualidade pela vertente de teorias críticas, são sempre bem vindas em propostas que visam a contribuir para o empoderamento de determinados sujeitos nos espaços formais de educação e fora deles.

Em seu dinamismo, o processo cênico oferece variadas possibilidades de encaminhamentos metodológicos para que as pessoas possam se manifestar por meio da cena. Para melhor

¹ Doutora em Teatro pela Universidade Federal da Bahia/UFBA, professora do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná; membro do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE; líder do grupo de pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações de Gênero e Tecnologia – GETEC do PPGTE/CEFET-PR.

exemplificar, as improvisações, os jogos dramáticos e teatrais viabilizam aos participantes a vivência de situações jamais experimentadas até então, muitas vezes contribuindo para ampliar a percepção sobre o sistema social que, persistentemente, atua no sentido da padronização dos sujeitos.

De acordo com o pesquisador francês Bruno Duborgel (1992), a arte é sempre colocada sob suspeita e vigilância na educação, pela sua capacidade de permitir que sujeitos imaginativos transgridam o sistema estabelecido nas diversas instituições sociais. Nesse sentido, a ilusão pode não interferir diretamente sobre a realidade; entretanto, na medida em que modifica a atitude subjetiva para com a realidade, indiretamente a modifica. As atividades dramáticas requisitam a utilização e o desenvolvimento da capacidade do sujeito de resolver problemas (conflitos) que resultam na ampliação da habilidade de fazer opções conscientes, propiciando o processo de pensamentos reflexivos, críticos e propositivos.

Em seu artigo sobre a o ensino do teatro na escola pública, Carmela Soares (2006) defende que o verdadeiro aprendizado encontra-se no campo das relações, no enfrentamento de mundo e de valores diferentes, na negociação de ideias, no redimensionar constante de si mesmo e do mundo. Ou seja, o teatro tem o potencial de borrar, na cena da vida cotidiana, determinadas intervenções que ainda hoje marcam os nossos corpos e conferem a eles diferentes lugares sociais.

Lembro que o efeito de doutrinas naturalistas e conservadoras é a violação de direitos humanos, perpetrado pela homofobia em prejuízo de certos sujeitos e/ou grupos, contra quem a discriminação ainda hoje é dirigida. Trevisan (2007) lembra-nos que, em Salvador, um vereador evangélico organizou um centro para a recuperação de homossexuais, afirmando que: “Aqui nós ensinamos homem a ser homem”. O representante público ofereceu como receita uma férrea disciplina, misturada com leitura bíblica e terapia ocupacional. Trevisan também elabora um relato sobre um caso ocorrido no Rio de Janeiro, onde um núcleo de pastores criou um centro para reverter à homossexualidade, com métodos semelhantes aos dos Alcoólicos Anônimos. Nele, o paciente passava por várias etapas, batizadas com nomes bíblicos, até voltar totalmente à prática heterossexual.

Para Guacira Lopes Louro (2008), atualmente, a sexualidade permanece como alvo de controle de variadas instituições tradicionais, como o Estado, as igrejas ou a ciência. Na medida em que as chamadas “minorias” sexuais tornam-se mais visíveis, os ataques e a luta entre elas e

os grupos conservadores tornam-se mais explícitos e acirrados. Se determinados setores demonstram crescente aceitação da pluralidade sexual, por outro lado, “setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomadas dos valores tradicionais da família a manifestações de extrema agressão e violência física” (Louro, 2008, p. 28). Contudo, ainda que enfrentando variadas formas de violência e rejeição social, algumas pessoas questionam a lógica rigidamente estabelecida ao corpo desejante e se arriscam na transgressão de limites.

Para o aprofundamento da reflexão sobre o tema normalidade/anormalidade, recorro a umas das cenas desenvolvidas por alguns dos participantes do *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades*, valendo esclarecer que, nesta etapa do curso, fundamentei-me nas propostas teatrais desenvolvidas por Augusto Boal.² A criação cênica em questão foi realizada por um grupo formado por quatro professoras, sendo que todas utilizaram figurinos e adereços cênicos disponibilizados no espaço.

Essa atividade teve início com a entrada de três docentes em cena, cada um com um gênero indefinido. No espaço da cena, elas apresentaram-se com roupas coloridas, chapéus, plumas e cachecóis, sem qualquer compromisso com a harmonia entre os figurinos, cores e adereços. Enquanto conversavam, as professoras caminhavam pelo espaço, utilizando gestos e movimentos distantes dos padrões convencionais. Em função de suas atitudes, o espectador pode perceber uma relação harmoniosa, principalmente por meio de fragmentos de frases e determinados gestos que transpareceram a afinidade existente entre elas.

Em determinado momento, uma das personagens apresentou-se em uma das extremidades da cena com um gênero definido como masculino. Ela usava um figurino muito comum em nosso cotidiano: calça *jeans* e camiseta, assim como também caminhava de uma forma convencional. Sua forma de vestir e caminhar, diferente das demais, foi alvo de estranhamento no primeiro grupo, que passou a observá-la atentamente, aproximando-se dela com curiosidade, uma vez que estavam diante de um ser desviante dos padrões sociais aceitos pela maioria.

A improvisação teatral desenvolvida por essas professoras propõe-nos um exame minucioso de tipologias condicionantes da percepção dos gêneros que pressupõem uma

² Sob minha coordenação, o *Curso de Extensão Gênero e as Múltiplas Sexualidades* foi ofertado no ano de 2008 pela Faculdade de Artes do Paraná/FAP, envolvendo professores das redes públicas de educação, e também os estagiários do 4º do Curso de Licenciatura em Teatro, por meio da disciplina Estágio Supervisionado III ministrada por mim naquele período. Esse curso estava vinculado à tese de doutorado desenvolvida na Universidade Federal da Bahia-UFBA e defendida por mim no ano de 2009.

correlação óbvia entre características, desejos e orientação. Tal unidade é produzida a partir do ato perceptivo, determinada pelos atributos do gênero construído sob um olhar naturalizado. A ruptura com a normalidade pela “exótica” personagem culminou com sua opressão pelas demais personagens que se reuniram em torno do diferente: sufocando-a. Sentindo-se acuada por aqueles outros corpos, esta personagem desvencilhou-se deles, abandonando o espaço hostil à sua presença. Após sua partida, as três pessoas em cena continuaram mantendo os mesmos comportamentos do início até o término. Concordando com a autora abaixo:

As formas idealizadas dos gêneros geram hierarquias e exclusão. Os regimes de verdades estipulam que certos tipos de expressões relacionadas com o gênero são falsos ou carentes de originalidade, enquanto outros são verdadeiros e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações (BENTO, 2006, p.94).

Com as novas tecnologias, antes mesmo do nascimento da criança, os investimentos discursivos são direcionados para a preparação do seu corpo, construído sobre proibições e afirmações estruturadas por uma rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que estruturam as *performances* de gênero. Em Berenice Bento (2006), lemos que o corpo é um texto socialmente construído, um arquivo da história do processo de produção-reprodução sexual que ganha inteligibilidade por intermédio da heterossexualidade condicionada e circunscrita pelas convenções históricas.

Ainda partimos de uma noção de corpo como alvo passivo sobre o qual se inscreve um conjunto de significados culturais, reforçando a ideia de uma essência masculina ou feminina, inscrita na subjetividade. Atualmente, essa separação é questionada em algumas perspectivas teóricas, a exemplo dos estudos de Butler (2003), segundo a qual “ser” um sexo ou um gênero é fundamentalmente impossível. O gênero é o processo, por meio do qual se constrói a coerência do sexo, o que pressupõe uma prática e um desejo heterossexual, implicando, assim, uma revisão epistemológica do discurso naturalizante.

Gradativamente, o corpo molda-se às convenções que foram social e culturalmente estabelecidas para o gênero, marcadas pelo binarismo homem/mulher, e determinante também na forma de as pessoas manifestarem os seus sentimentos, emoções e desejos: “Nascer homem ou nascer mulher, em nossa sociedade, cria uma identidade em oposição à do sexo que não é o seu (o sexo oposto), distanciando-se dele e negando-o” (AUAD, 2003, p.57). Esta é a ordem a ser

obedecida no sistema binário dos gêneros produtor e reprodutor da ideia de que o gênero reflete o sexo e todas as outras esferas constitutivas dos sujeitos estão associadas à naturalização dos corpos.

Por outro lado, para Guacira Lopes Louro (2001, p. 31), “na medida em que várias identificações — *gays*, lésbicas, *queers*, bissexuais, transexuais, travestis — emergem publicamente, elas também acabam por evidenciar, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais”. A mobilização das categorias de sexo no interior do discurso político é assombrada pelas próprias instabilidades que as categorias produzem e integram. Nesse sentido, embora os discursos que mobilizam as categorias de identidade tendam a cultivar identificações a serviço de um objetivo político, pode ocorrer que a persistência da não identificação seja igualmente crucial para o processo democrático. Assim sendo, na medida em que determinadas pessoas não se ajustam às idealizações – base para a reprodução das normas de gênero —, elas também acabam por evidenciar, de uma forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identificações sexuais.

O efeito e o impacto de suas experiências são fortemente políticos, pois o deslocamento afeta, não apenas suas próprias vidas, mas repercute na vida de seus contemporâneos. Ou seja, sujeitos que se constroem no espaço da resistência às normas regulatórias “afetam, assim, não só seus próprios destinos, mas certezas, cânones e convenções culturais” (LOURO, 2008, p. 24-25). Desta forma, evidenciam a pluralidade de interpretações e de construções de subjetividade com significados múltiplos, contrariando discursos pautados nas identidades monolíticas e coerentes.

Essa reflexão remete-me à prioridade de políticas educacionais interessadas no professor fundamentado em teorias voltadas para a multiplicidade do gênero, da sexualidade e dos corpos. Em Mary Garcia Castro Castro *et al* (2004), encontramos que a discriminação contra homossexuais, além de ser abertamente assumida, em particular por jovens alunos, é valorizada entre eles, “o que sugere um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, que não deve ser confundido consigo” (2004, p. 280). Essa é uma realidade que merece a urgente reflexão e, posteriormente, implementação nos cursos de formação inicial e contínua de todas as pessoas que aspiram à função docente num processo de mudança de um sistema social marcado por binarismos hierarquicamente estabelecidos.

As diferenças existem, lembrando que é a partir delas que somos posicionados e nos posicionamos; é a partir delas que os diferentes grupos se fazem perceber no mundo, não como

criaturas oriundas de um mundo natural, mas de um mundo social e cultural. Se as situações de violência relacionadas ao gênero acontecem na escola, devem ser alvo de discussão e reflexão na comunidade escolar. Afinal, se a escola reproduz as relações de classe, etnia, gênero e sexualidade existentes em nossa sociedade, também é um terreno cultural que confere poder ao educando e pode promover sua autotransformação.

Para Henry Giroux (1988), na perspectiva dos Estudos Culturais, os professores definem seu terreno político ao oferecerem aos estudantes discursos alternativos e práticas sociais críticas, cujos interesses estão em dissonância com o papel hegemônico da escola e com a sociedade que ela apóia. A escola é um espaço que precisa caminhar “de mãos dadas” com todos os processos que tendem a uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, as definições de pedagogia e currículo devem transcender os limites restritos ao domínio de técnicas e metodologias, pois “a pedagogia é definida como uma prática cultural que deve ser responsabilizada, ética e politicamente, pelas estórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas” (GIROUX, 2002, p.100). Nessa perspectiva, a escola, como espaço dedicado a formas de fortalecimento pessoal e social, deve oferecer aos estudantes a oportunidade para que desenvolvam a capacidade de questionamento do sistema atual de dominação e submissão, preparando-os para a luta por esferas públicas democráticas.

A pedagogia *queer*, cujo foco está numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e das identificações sexuais, fundamenta-se na radicalização da possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade. Essa pedagogia pode contribuir para o desenvolvimento do pensar *queer*, “que significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (SILVA, 2005, p. 107). Assim, a estranheza da sexualidade pode ampliar o nosso olhar para além de uma cultura dominante, hegemônica do conhecimento socialmente construído.

Concordando com Tomaz Tadeu da Silva (2005), a tolerância e o respeito para com a diversidade cultural, ainda que nos reportem a nobres sentimentos, impedem a compreensão da identidade e da diferença como processo de produção social que envolve relações de poder. Considero que, para além de tolerar, respeitar e admitir a diferença, importa desenvolver estratégias pedagógicas que expliquem como a tolerância é ativamente produzida, pois, se a diversidade biológica pode ser um produto natural, o mesmo não acontece com a diversidade

cultural. Quando a teoria *queer* estende a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade, está problematizando a identidade sexual considerada normal: a heterossexualidade compulsória imposta pela sociedade.

No filme *Tudo sobre minha mãe*, de Pedro Almodóvar, a personagem Agrado expressa, de uma forma contundente, a recusa da fixidez e da definição das fronteiras, para assumir a inconstância, a instabilidade das identidades. É Sonia Maluf (2002) quem nos chama a atenção sobre um momento específico dessa personagem, quando ela descreve para uma plateia de teatro a construção de seu corpo como um veículo e sentido da experiência. Em seu corpo, a autenticidade está no processo de fabricação. Quando argumenta que aquilo que tem de mais autêntico é o silicone, essa personagem revela que “o autêntico nela é justamente produto de sua criação, da intervenção de seu desejo, de uma agência própria” (MALUF, 2002). Atitude esta, aqui compreendida como transgressora de mecanismos de poder, cujas estruturas pautam-se em conceitos naturalizantes, pois esse corpo aparece e se afirma no próprio processo de construção/fabricação.

Por outro lado, a dita normalidade permanece reinando soberanamente. Nesse contexto, as definições sobre o corpo se fazem necessárias para a constituição das identificações sociais construídas por via de uma matriz de normas de gênero coerentes. Mas, se as representações, as classificações, a reciprocidade e tantos outros aspectos da cultura possuem grandes semelhanças, gerando, por isso mesmo, conceitos universais que nos identificam como humanos e sujeitos culturais, é de suma importância levar em conta suas particularidades.

Nessa perspectiva, é fundamental pensar em mulheres e homens, no plural. Por exemplo, entender que não existe uma única condição feminina tendo em vista as inúmeras diferenças entre as mulheres. Enfatizo a relevância da articulação do gênero a outros aspectos da identidade social dos sujeitos, como classe, etnia, faixa etária, sexualidade, religião, entre outras. A subversão de conceitos pautados na ideia singular de masculinidade e de feminilidade culmina na inclusão das múltiplas formas de constituição dos sujeitos nas variadas esferas sociais.

As propostas teatrais desenvolvidas por Augusto Boal têm o potencial de transformar a cena em espaço político de reconstrução da realidade por meio do jogo com atores sociais. O Teatro do Oprimido está interessado em operar transformações individuais e coletivas com base no entendimento de que todos os sujeitos nele envolvidos — independentemente de serem ou não profissionais da área — podem levar para a cena variadas questões sociais.

Em Boal, o teatro deixa de ser uma técnica ou um domínio de especialistas, e o seu fazer passa a ser compreendido como uma relação de trabalho a ser construída coletivamente no processo de criação. Nessa proposta cênica, os sujeitos são livres para atuarem e se inter-relacionarem, reinventando-se para além de definições impostas por uma realidade estável e imutável: rompendo fronteiras tais como palco e plateia, ficção e realidade. Nesse caso, potencializam a cena como espaço privilegiado de revisão e criação de outras possibilidades na inter-relação social.

Para Silva (2005), tal como a teoria *queer*, também a pedagogia *queer* pode estender a compreensão e a análise das identificações de gênero e da sexualidade para a questão mais ampla do conhecimento. Considerando o teatro como espaço fértil para mudanças, tendo em vista que ele proporciona vivências que podem fomentar alternativas no cenário social, quando associado à pedagogia *queer*, esta arte é de suma importância em espaços educacionais.

Tal como mencionei anteriormente, no primeiro semestre do ano letivo de 2008, os alunos/estagiários do 4º ano do curso de Licenciatura em Teatro da FAP foram envolvidos em minha pesquisa de doutorado *“Encontro Marcado”: Um Trabalho Pedagógico com Performances Teatrais para a Discussão das Sexualidades em Espaços de Educação*, que teve como objeto de estudo uma metodologia de trabalho com o teatro com vistas a abordar questões de sexo, gênero e sexualidade em espaços formais e não formais de educação.

Esses estagiários desenvolveram o estágio obrigatório em variadas comunidades, onde tiveram a oportunidade de estimular o debate sobre processos de construção das subjetividades com pessoas de diferentes faixas etárias. Ou seja, norteados por projetos de ensino relacionados à pedagogia do teatro, eles realizaram as suas regências em espaços não formais de educação, buscando contribuir para a reflexão mais abrangente destas pessoas sobre as identificações dos sujeitos como uma construção, um processo de produção cultural. As discussões estimuladas naquelas comunidades foram acompanhadas de encenações baseadas em metodologias específicas do teatro, momento no qual padrões de comportamentos e atitudes eram levados para a cena.

O teatro proporcionou àquelas pessoas, a vivência de diferentes situações discriminatórias relacionadas ao gênero e à sexualidade. Nestas circunstâncias, os estagiários apresentaram outras possibilidades de identificação, sempre buscando a promoção de espaços para mudanças. Concorro com Boal (2007) quando da afirmação de que o debate, o conflito de ideias, a dialética,

a argumentação e a contra-argumentação, elementos comuns em um processo cênico-criativo, estimulam, aquecem, enriquecem, preparam os sujeitos nele envolvidos para agir na vida em sociedade, em processos de mudança. Assim, o processo de encenação realizado pelos participantes do grupo culminava com o debate sobre os temas trabalhados, propiciando a troca de informações entre todos os envolvidos.

Os licenciandos em teatro enfrentaram o desafio de desestabilizar ideias, valores e concepções estabelecidas com raízes em normas culturais assimiladas pelo senso comum como verdades. A partir desse trabalho, em sua maioria, eles consideraram que o estudo relacionado às idealizações dos gêneros nos espaços educacionais requer o investimento em projetos políticos e pedagógicos, comprometidos com uma epistemologia capaz de contribuir para a subversão de esquemas que tendem a impedir os sujeitos de se expressar ou vivenciar as suas relações afetivo-sexuais.

Concordo que verdades instituídas nos diferentes espaços sociais podem ser questionadas e transformadas. Por outro lado, o pensamento crítico e reflexivo não acontece ao acaso; ao contrário, precisa ser instigado e cultivado, requerendo certas condições, necessárias para seu desenvolvimento. Nessa esteira, a escola é parte importante desse processo. Dentre outros espaços institucionais dos quais participamos, a escola pode oferecer, à criança e ao adolescente, oportunidades ímpares de aprendizagem e de interação com seus pares.

O desafio está no entendimento dos professores de que as identidades são cambiantes, contestáveis e discursivamente construídas, para que possam estender essa discussão para o espaço da sala de aula, capaz de viabilizar a preservação ou o questionamento da concepção fortemente polarizada dos gêneros. Ora, os processos históricos que aparentemente sustentavam a fixação da identidade progressivamente desestabilizam-se diante das novas identificações que buscam os seus espaços no cenário social. Se essas práticas identitárias merecem a atenção docente, cabe a afirmação de que essa temática precisa incorporar-se tanto no currículo das escolas como no preparo do professorado.

Faz-se necessário, portanto, o investimento no ensino, de maneira crítica e potencialmente transformadora, para que os estudantes desenvolvam a oportunidade de aprender os conhecimentos e as habilidades necessárias para a vida em uma autêntica democracia. Afinal, enquanto as pessoas que escolhem seus iguais biológicos como parceiros afetivo-sexuais permanecerem sob o estigma doença-pecado-crime, o monopólio do desejo continuará restrito à

relação homem-mulher; circunstância que exclui todas as outras formas de viver as práticas e os desejos sexuais que não correspondem aos padrões de comportamentos heterossexuais porque tidas como anormais, antinaturais.

No teatro, cada papel a ser explorado é uma promessa do envolvimento em novas situações e contextos retirados do mundo real ou imaginário. Especialmente a pedagogia do teatro proporciona a encenação de variadas temáticas, a partir de textos já elaborados, existentes no imenso repertório de obras dramáticas nacionais ou estrangeiras, assim como daqueles baseados na criação coletiva, a partir dos mais diversos recursos. Dentre outros recursos, jornais, contos, fragmentos de texto, histórias de vida, composição musical, provérbios e situações do cotidiano são igualmente importantes em propostas teatrais que visam “ao nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele” (SPOLIN, 1992, p. 13).

Vale a convicção de que por meio do teatro é possível a dramatização da própria vida cotidiana, colocando em xeque determinadas situações que merecem ser reavaliadas desde o período da infância. Essa área da Arte é, muitas vezes, compreendida nos espaços formais de educação como uma atividade de mero entretenimento, reconhecida apenas pelo seu produto final — o espetáculo — como único resultado a ser conquistado. Contudo, quando valorizado como área de conhecimento capaz de desencadear processos criativos, críticos e reflexivos, o teatro pode contribuir, sobretudo, para uma educação questionadora e transgressora.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Mary Garcia *et al.* *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

GIROUX, Henry. *Escola Crítica e política cultural*. Trad. Dagmar M.L. Zibas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. (Org. e Trad. Tomaz Tadeu da Silva). 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 85-103.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (org.) Guacira Lopes Louro et al. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

_____. *Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e a teoria queer*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MALUF, Sônia. *Corporalidade e desejo: Tudo sobre minha mãe e o gênero na margem*. Revista Estudos Feministas. v. 1/2, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 9 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 3 ed. trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A PEDAGOGIA DO TEATRO

Loreci Aparecida Leite¹

RESUMO: O objeto de estudo deste artigo é a prática teatral em sala de aula, a partir das técnicas de Teatro Fórum e Teatro-Jornal de Augusto Boal, tratando das questões de gênero, neste caso, a violência contra a mulher na sociedade e no ambiente escolar da escola pública. Abordo as práticas e discussões ocorridas em sala após cada improvisação, baseadas nas técnicas acima citadas, ressaltando a integração social que surge na atuação coletiva que o Teatro proporciona.

PALAVRAS-CHAVES: pesquisa; teatro; educação; gênero.

ABSTRACT: *The object of this paper is the theatrical practice in the classroom, from the techniques of Forum Theatre and Theatre Journal of Augusto Boal, addressing gender issues in this case, violence against women in society and school environment of public school. Aboard the practices and discussions held in room after each improvisation, based on the techniques mentioned above, stressing the social integration that arises in the collective action that the theater provides.*

KEYWORDS: *research; theatre; education; gender.*

Atualmente sou aluna do segundo ano do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), mas o meu contato e a minha vivência com o Teatro teve início na adolescência, quando tive a oportunidade de participar de variadas montagens em grupos amadores e profissionais. No ano de 1992, me graduei bacharel em Artes Cênicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUC com habilitação específica na área de Interpretação Teatral. Após o término do curso, mais precisamente, a partir do ano de 2004 me envolvi com mais intensidade no teatro, como atriz e também produtora desta área artística. Em seguida passei a dar aulas em oficinas e cursos livres de Teatro, mola propulsora para o meu interesse na licenciatura nesta dimensão da arte.

Desde o meu ingresso na FAP percebi um compromisso da mesma com uma formação de qualidade. Ainda que enfrentando variadas dificuldades, tal como tantas outras escolas públicas brasileiras, gradativamente esta instituição me instigou na busca de novos conhecimentos. Quando ingressei no Curso de Licenciatura em Teatro/FAP, eu já fazia parte do quadro docente do Colégio Estadual Ambrosio Bini em Almirante Tamandaré, onde atuo

¹ Bacharel em Artes Cênicas pela PUC/PR e aluna do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná/FAP e professora contratada pelo PSS no Ensino Básico da Escola Pública da Rede Estadual de Curitiba. Este artigo é resultado da pesquisa realizada para a Pesquisa de Iniciação Científica/PIC na FAP sob a orientação da Dr^a Guaraci da Silva Lopes Martins; o resumo desta pesquisa foi apresentado no XIX EAIC para posterior publicação.

como professora contratada pelo PSS. Esta atividade, que requer algumas horas disponíveis em meu dia-a-dia, jamais impediu a minha busca por novos saberes, especialmente no que se refere à Pedagogia do Teatro. Ressalto que este interesse foi incrementado com o meu ingresso no ano de 2009 como aluna voluntária no Programa de Iniciação Científica – PIC/FAP.

Na trajetória da minha prática como docente da rede pública estadual de educação, mais precisamente como responsável pela disciplina de Arte no Ensino Fundamental e Médio foi possível ter contato com várias situações de violência entre os alunos em função de questões relacionadas ao gênero. Até então, jamais havia convivido de uma forma tão direta com situações de violência contra a mulher. Constatei que determinados conceitos de gênero foram cristalizados ao longo do tempo passando, e ainda hoje permanecem como inquestionáveis. A escola, tal como demais instituições – familiar, religiosa, jurídica, médica -, muitas vezes, contribuem para a produção e reprodução de discursos binários marcados por uma relação de poder.

A experiência adquirida ao longo da ação pedagógica evidenciou o meu frágil conhecimento para lidar com padrões de comportamento construídos no espaço sócio cultural e assumidos no cotidiano de alguns alunos como verdade absoluta. Convém salientar que esta pesquisa, que busca ampliar a reflexão sobre os discursos de exclusão, de violência, vem ampliando o meu olhar sobre toda essa carga de preconceito velado, por exemplo, em relação à mulher. Circunstância esta que frequentemente se manifesta por meio de palavras e determinadas ações que podem culminar na violência psicológica ou até mesmo física em muitos espaços sociais.

Em razão do meu interesse no sentido de melhor compreender os discursos que regem e retificam as noções binárias de gênero, no ano de 2009 integrei-me como aluna do Curso de Gênero e Diversidade na Escola promovido pelo Estado do Paraná na cidade de Pontal do Paraná. Esse momento foi de grande relevância em meu processo de investigação sobre o assunto, pois me oportunizou um contato com diversos docentes também comprometidos com uma sociedade menos discriminatória, com uma educação mais democrática. Esta experiência reforçou a minha convicção sobre a importância de um estudo sistematizado sobre o assunto. Por conseguinte, busquei aprofundar o meu conhecimento sobre as questões de poder envolvidas nesta temática para melhor contribuir para a desestabilização de mecanismos produzidos pela desigualdade.

Diante dessa perspectiva, para a elaboração da pesquisa vinculada ao PIC/2009 me propus a uma pesquisa pautada na associação da Pedagogia do Teatro com as questões de gênero e sexualidade. A escolarização, a cultura e a economia, no novo milênio, passarão a exigir dos educadores brasileiros uma reavaliação sobre as suas próprias percepções rotineiras. Daí a urgente necessidade “quanto à construção de pontes no mais amplo sentido do termo, para atingir o outro, e a Pedagogia do Teatro pode contribuir para esta tarefa”. (KOUDELA e SANTANA, 2006, p.74) O Teatro na educação pode proporcionar um ambiente adequado às interações pessoais e à prática da liberdade, cabendo ressaltar a integração social que surge na atuação coletiva que esta arte propicia. É oportuno lembrar a importância do teatro no processo da criação cênica sobre variadas questões e valores humanos.

De acordo com Guaraci Martins (2009, p. 13), “na encenação teatral, o estudante carrega consigo conceitos estereotipados sobre variadas categorias: raça, etnia, classe, gênero e sexualidade; estas, inter-relacionadas entre si”. Assim sendo, lidar com a diversidade cultural em sala de aula, ainda hoje, permanece um desafio. Vale a consideração de que educar para a diversidade significa educar pessoas para o efetivo reconhecimento das diferenças comuns entre os indivíduos, de modo a reduzir um número significativo de discursos de exclusão. Assim sendo, esta pesquisa foi norteada por algumas questões. São elas:

- De que forma o professor pode contribuir em sala de aula para melhor atuar em direção a novas perspectivas de inter-relação social?
- Até que ponto a escola reforça padrões universalizantes e naturalizados?
- É possível superar ou amenizar as situações de discriminação, de exclusão do aluno em função do seu gênero?
- Em que medida o teatro possibilita a contestação em sala de aula sobre discursos binários e hierarquicamente construídos?

Para buscar responder as questões mencionadas nesta pesquisa, lancei os seguintes objetivos: Investigar as relações de poder relacionadas ao gênero; analisar a implementação de políticas pedagógicas de inclusão social e de reconhecimento da diversidade; contribuir para a reflexão do aluno sobre padrões de comportamento e papéis sociais estabelecidos no sistema social; propiciar o contato do aluno do Ensino Médio com o Teatro-Fórum para o questionamento de valores e processos discriminatórios.

Quanto à fundamentação teórica recorri ao estudo de textos específicos de gênero e sexualidade, assim como aqueles que tratam sobre a Pedagogia do Teatro, buscando sempre aprofundar a minha compreensão sobre a dimensão histórica e sociocultural no processo de construção do sujeito. Acrescento que nesta pesquisa envolvi alunos do Ensino Médio que, a partir do processo cênico-criativo, eram estimulados à reflexão sobre a temática relativa a esta pesquisa. Assim sendo, as propostas de Viola Spolin, assim como aquelas desenvolvidas por Augusto Boal, mais especificamente, no Teatro-Jornal e no Teatro-Fórum fizeram parte integrante desta pesquisa que articulou a teoria com a prática. Neste trabalho recorri também a uma pesquisa de campo, ou seja, no segundo semestre do ano de 2009 dei início às atividades práticas com os alunos da 1ª série D, matriculados no Colégio Estadual Ambrosio Bini, localizado em Almirante Tamandaré, região metropolitana de Curitiba.

Penso que a escola que supostamente deveria ser um local propício à reflexão em direção a uma perspectiva democrática, tal como as demais instituições sociais pautadas em conceitos hegemônicos, ela também representa um local de ocultamento de identidades. Por esta razão, compreendo que o debate na ação docente sobre discursos que legitimam determinadas identidades, reprimindo e marginalizando outras, significa “matar um leão no dia a dia da ação docente”. Este tema permanece um tabu na sociedade, especialmente na escola, e ainda hoje é alvo de piadas e brincadeiras, que em geral tentam encobrir os verdadeiros sentimentos e pretensões de quem as elaboram.

Nesta perspectiva, é necessário que a escola exerça a sua função, no sentido de contribuir para a garantia da inserção do indivíduo no meio social sem qualquer distinção de etnia, classe social, gênero e sexualidade. Para formar sujeitos competentes, críticos e capazes de atuar como profissionais e cidadãos conscientes na sociedade é necessário que haja, antes de tudo, o estabelecimento de uma relação pedagógica de qualidade. Uma prática educativa comprometida com a democracia requer propostas docentes com os olhos voltados para a diminuição de situações que ferem os direitos humanos de determinadas pessoas em função do seu gênero.

É sabido que em sua maioria as escolas públicas brasileiras não possuem uma estrutura adequada para o ensino do teatro. Com frequência estas instituições mantêm salas de aula com trinta a cinquenta carteiras, todas elas ocupadas e enfileiradas. Neste sentido, o professor responsável pela disciplina de Arte, mais especialmente o professor de teatro precisa adaptar-se dentro do possível neste ambiente. No Colégio onde desenvolvi esta pesquisa, praticamente 90% dos alunos jamais tiveram contato com as atividades teatrais. Em sua

maioria tiveram um contato superficial com as Artes Visuais, em geral com enfoque no desenho, baseado na releitura ou mesmo na cópia de uma determinada obra. Ou seja, um trabalho sem qualquer compromisso com o processo criativo, crítico e contextualizador do estudante.

Quando o teatro é desenvolvido na escola, com frequência também não ultrapassa o fazer-pelo-fazer. Ou seja, pautado no jogo pelo jogo, nas regras pelas regras, ou mesmo na simples memorização de um texto, sem o devido compromisso com o conhecimento, portanto, sem qualquer significado para o aluno. Para Ingrid Koudela (1998, p. 25), “o aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea”. As atividades teatrais propostas na sala de aula e que integram a matriz curricular das escolas formais de educação, incluindo-se horário reservado para o contra turno, devem se pautar de uma fundamentação teórica associada à prática. Cabe lembrar que esta área da arte tem uma história, metodologia e conteúdos próprios que merecem uma continuidade e sistematização.

Diante dessas concepções, nesta pesquisa me propus a um trabalho capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno cidadão ativo e responsável em seu próprio contexto sócio-cultural. Como dissemos anteriormente, a fundamentação teórica desta pesquisa se pautou nos estudos de gênero, da educação e da pedagogia do teatro. As atividades práticas foram baseadas pelo Teatro do Oprimido de Augusto Boal, especialmente o Teatro-Jornal que integra algumas técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais e também do Teatro-Fórum, proposta esta que convida a todos os integrantes do grupo a serem espectadores. É por meio desta técnica que os espect-atores são convidados a entrarem em cena para revelarem os seus pensamentos, as suas necessidades, podendo ainda sugerir ao grupo ao qual pertencem alternativas possíveis de mudanças nas interrelações sociais.

Para ampliar a discussão sobre as questões de gênero, em minha ação docente me utilizei de artigos de jornais, de revistas, e de textos disponibilizados na *Internet*. Tais recursos estimulavam, por exemplo, a reflexão sobre determinados fatos ocorridos na vida cotidiana, em filmes, ou até mesmo sobre cenas de novelas com o mesmo tema. Os textos traduziam os papéis sociais estabelecidos aos gêneros, assim como as situações de discriminação, de violência contra a mulher, muitas vezes ocorridas no próprio contexto social de alguns dos alunos. O processo cênico desses estudantes, sempre com abordagem na mesma temática, foi estimulado também por meio de improvisações teatrais baseadas em fragmentos de textos dramáticos.

Acrescento ainda, que a coleta de dados baseada nos depoimentos dos alunos e de seus familiares foi realizada ao longo da proposta teatral desenvolvida. Nas discussões em sala de aula, foi possível observar que em sua maioria eles têm contato com situações de violência relacionadas ao gênero, cabendo aqui alguns depoimentos selecionados a partir do questionário utilizado para a minha coleta de dados:

- Quando perde a cabeça não tem quem segure um homem. Meu tio e minha tia foram a uma festa e por ciúme dele os dois discutiram. Ao chegarem em casa, ele estava nervoso e bateu e socou muito a minha tia que acabou ficando com o rosto e o olho todo roxo. Já fui discriminada quando fui beber cerveja com meu pai e meu noivo. A família inteira disse que isso era coisa de homem. (Aluna A1) ²

- Quando meninas vestem camisas de times que os garotos não gostam e não torcem, os mesmos ficam implicando. Eles dizem que não sabemos torcer, que estamos sem roupa, etc. Alguns garotos pensam que só por que são fortes, podem tudo e passam a nos intimidar. (Aluna A5)

De fato, em uma das propostas teatrais apresentadas, um aluno levou para a cena um personagem masculino que expulsava as meninas do campinho de futebol, sob o argumento de que aquela atividade era apenas para homens. Interessante lembrar que ao longo da cena muitos dos alunos que compunham a platéia argumentaram o seguinte: - “É assim mesmo que acontece”. Contudo, a improvisação culminou com as garotas jogando futebol com os meninos, após as mesmas convencerem o personagem com comportamentos pautados no machismo de que elas tinham condições de desenvolverem aquele esporte tanto quanto os homens.

Por meio da socialização, desde os nossos primeiros anos de vida, aprendemos o que é masculino e o que é feminino e como melhor se adequar ao feminino ou ao masculino, a partir base em padrões universalizantes que produzem e reproduzem discursos opressores. Não é por acaso que as brincadeiras dos grupos de meninas são diferentes das brincadeiras desenvolvidas nos grupos de meninos. “A separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições”. (LOURO, 1999, p.79) Durante um longo período, elas e eles ocupavam espaços diferentes no pátio e na sala de aula em função de características pré-estabelecidas

² Por questões éticas, na organização dos depoimentos, a identificação dos alunos obedeceu ao seguinte critério: cada um dos integrantes do grupo foi identificado pelo código **Wn** – o caracter *W* refere-se ao nome do aluno e o índice *n* à sua posição numa relação alfabética.

socialmente, como brincar de boneca: uma expectativa para a categoria mulher e jogar futebol: uma expectativa para a categoria homem.

Por outro lado, não existe nada biologicamente determinante que impeça a mulher de, por exemplo, jogar futebol, mas há a expectativa social de comportamentos adequados para os gêneros, a partir da diferença dos corpos. Acrescento que, em geral, aos meninos cabe o espaço público e às meninas a atenção ao marido, o cuidado com os filhos e os demais serviços domésticos. Os papéis sociais e padrões de comportamento são desde a infância interiorizados e estabelecidos como verdade absoluta e qualquer “desvio” pode ser alvo de brincadeiras e piadinhas pautadas em discursos excludentes. Frequentemente na fase adulta, acabamos por reproduzir os mesmos padrões e valores que nos foram transmitidos em nossa infância.

Ainda hoje convivemos com situações relacionadas à violência contra a mulher. Uma realidade ainda muito presente na vida cotidiana dos alunos envolvidos neste trabalho, que buscou estimular a contestação dos mesmos sobre comportamentos que contrariam os princípios de uma sociedade mais igualitária.

Em um dos trabalhos realizado com os alunos também utilizei um artigo de jornal com a seguinte manchete: “Violência contra a mulher: homem é condenado a 19 anos de reclusão”.³ Esse artigo relatava em detalhes a violência contra uma determinada mulher cometida por um homem que se dizia inocente. Interessante que, diante da proposta de uma improvisação pautada neste episódio, em sua maioria os alunos do sexo masculino se recusaram em representar o papel deste homem. Após algumas discussões sobre o assunto, os alunos compreenderam a importância deste trabalho para melhor aprofundar a contestação sobre este tipo de violência. Compreendo que a vivência de determinadas situações, emoções, sentimentos, experimentados por meio do teatro, ampliam a possibilidade de novos olhares sobre variados temas propostos em sala de aula.

Desta forma, os alunos improvisaram a situação de violência descrita no artigo de jornal, trabalho este que foi seguido de uma nova proposta cênica. Ou seja, eles foram orientados para uma encenação com base no mesmo artigo, desta vez, tendo o espaço da violência substituído pela negociação, pelo diálogo entre o casal. Esta proposta proporcionou no espaço da cena uma relação mais harmoniosa entre ambos. Estimulados pelas improvisações teatrais, muitos deles narraram variadas situações de violência, tal como já

³Extraído de Ministério Público do Estado de Alagoas- de 13/02/2009- *on line* – Agência Patrícia Galvão em 22/09/2009. www.violenciacontraamulher.com.br. Acessado em 20/09/2009.

havam registrado nos questionários utilizados por mim na trajetória deste trabalho. No depoimento de um dos alunos, lê-se o seguinte:

- Meu cunhado batia na minha irmã, mas ela não deixava a família saber, por medo dele. Sem querer, um dia descobri e enchi a cara dele de pancada. Depois disso ele melhorou. Pelo menos os vizinhos não ouviram mais nada. (Aluno A9)

Após cada atividade cênica proposta em sala de aula, os alunos eram orientados para formarem um grande círculo para a discussão reflexiva sobre o tema abordado. Concordando com Martins (2009, p. 54), “uma proposta pedagógica que visa à transformação individual e social precisa viabilizar a relação dialógica ao longo de todo o percurso do ensino-aprendizagem”. Nos momentos de debate sobre discursos de exclusão marcados pelo binarismo de gênero, gradativamente se fortaleceu a minha convicção sobre a importância deste assunto no espaço da escola, cabendo principalmente ao professor, co-responsável pela formação de alunos o estímulo ao questionamento sobre esta temática. Para reforçar esta argumentação, selecionei abaixo a fala de uma das alunas:

- Por jogar futebol passei a ser discriminada pelos alunos deste colégio, mas com o tempo, e principalmente por ser muito boa no que faço, os garotos acabaram por me aceitar. Eu acredito que o professor de Educação Física, que é gente boa e sem preconceitos, contribuiu para esta mudança de comportamento dos alunos. (Aluna A6)

Ou seja, o papel do professor no processo de transformação social é fundamental. Neste sentido, o investimento em políticas públicas e pedagógicas voltadas para a formação inicial e continuada do professor deve ser prioridade no contexto social no qual estamos inseridos. Mais precisamente no *Curso de Gênero e Diversidade na Escola* promovido pelo Estado do Paraná na cidade de Pontal do Paraná, tive contato com vários profissionais preocupados com as questões desta ordem lembrando que, em sua maioria, eles consideram que muitos professores preferem não discutir sobre as relações de gênero em sala de aula, e quando o fazem não ultrapassam abordagens pautadas nas diferenças biológicas entre o homens e mulheres. Contudo, segundo Daniela Auad (2003, p. 55), “assim como o patriarcado, gênero é um conceito que pode ser entendido ao lado da luta das mulheres pelos seus direitos”. No depoimento do aluno abaixo, lê-se o seguinte:

- O novo vizinho de minha rua, muitas vezes na semana, chega à casa bêbado e quebra tudo na casa e se a mulher reclama, ela apanha. Eu tenho vontade de esganar o homem, mas a minha mãe me disse que ele é um cara trabalhador, e põe tudo dentro de casa, por esta razão, não deixa de respeitar a sua mulher. (Aluno A7)

Esse depoimento estimulou a discussão entre os alunos sobre a diferença na organização do trabalho dos dias atuais. Após o debate, todos concluíram que a dependência financeira dessa mulher é o resultado da desigualdade entre homens e mulheres, diferença hierarquicamente estabelecida e que se reflete no mercado de trabalho. Ao longo dos debates com base na história sobre a vida dessa mulher, os alunos se mostram indignados, principalmente as meninas, que revoltadas com a situação demonstraram o desejo de saberem o nome das pessoas envolvidas. Deste modo, foi possível discutir sobre a melhor maneira de ajudar aquela mulher no processo de novas perspectivas de vida. Nesse momento, interfeiri solicitando para que os nomes daquelas pessoas não fossem revelados, buscando preservar a segurança das alunas, e também a ética profissional.

Importa mencionar que a violência moral, a psicológica e até mesmo a violência física é comum na vida cotidiana de muitas mulheres inseridas no contexto social dos dias atuais. Contudo, muitas vezes elas não têm clareza do que é a violência. Ou seja, elas não têm noção de que, além da violência física, existem outros tipos de violência, por exemplo, a psicológica e moral.

A maioria das mulheres mortas já sofria algum tipo de violência cotidiana, às vezes sutis ou psicológicas, e que acabou em homicídio. Esses crimes se diferenciam de outros crimes, como roubo ou mortes em brigas de trânsito e de bar. A diferença é que as mulheres mortas em situação de violência doméstica são mortas pelo fato de serem mulheres. Trata-se de violência de gênero. (AUAD, 2003, p. 79)

Também na trajetória do trabalho desenvolvido, frequentemente se fez necessária a minha intervenção, buscando preservar a harmonia do ambiente, pois estimulados pela discussão, os alunos se agrediam verbalmente entre si. Diante deste tipo de situação eu buscava tranquilizar o ambiente, buscando sempre estimular a reflexão, que em geral culminava com uma ação cênica, sempre fundamentada nas propostas de Augusto Boal.

Em uma das etapas do trabalho proposto, em sala de aula desenvolvi uma leitura sobre um determinado texto que relatava a prisão de um pai pertencente à classe social alta, e responsável pela agressão física contra a esposa, deixando-a desfigurada no próprio quarto do casal. Esta mulher escapou da morte, porque a sua filha adolescente acionou a polícia, a qual precisou arrombar a porta do quarto para separar o agressor que permanecia agredindo a

esposa diante dos filhos de 14 e 03 anos de idade. Este episódio, mais uma vez foi gerador de debates entre professora e alunos, sendo alvo de improvisação teatral. Este processo cênico estimulou também, a discussão sobre o mito de que somente as classes menos favorecidas convivem com este tipo de problema social. A fala da aluna abaixo selecionada é a seguinte:

- Antigamente o homem se sentia dono da mulher com a qual se casava, mas hoje com criação da Lei Maria da Penha, esta realidade se modificou. Contudo, as mulheres devem ser instruídas para melhor se protegerem, porque a maioria se cala e não denuncia os maridos agressores. Como mostra o artigo até mesmo na classe alta as mulheres sofrem violência. Todas as mulheres precisam denunciar, do contrário não adianta nada termos esta Lei. (Aluna A10)⁴

A pedagogia e o currículo precisam oferecer as condições necessárias para que os estudantes desenvolvam capacidades críticas e questionamento sobre as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença. Trago para esta reflexão a seguinte argumentação:

As perspectivas críticas sobre currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social. Especificamente, questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução da desigualdade. (SILVA, 2005, p. 91).

De fato, as mulheres permanecem na luta pelo seu efetivo espaço na sociedade, e esta realidade não pode ficar à margem das políticas pedagógicas. Na trajetória desta pesquisa foi possível ampliar a minha convicção sobre a relevância do ensino do teatro para o debate sobre variadas questões humanas, incluindo-se a problemática de gênero. Ênfase a discriminação contra o feminino que carrega estigmas sociais, muito presentes em nossa vida cotidiana e que foram reproduzidos nas atividades cênicas desenvolvidas pelos alunos.

De acordo com Martins (2009, p. 44), “os padrões universalizantes que produzem e reproduzem discursos opressores, controlam a capacidade de o sujeito manifestar as suas infinitas possibilidades de interação com o mundo”. A escola é um espaço privilegiado para o

⁴ Por quase vinte anos, a mulher Maria da Penha Fernandes, a qual deu nome à lei contra a violência doméstica, lutou para que o seu agressor fosse punido em função dos crimes cometidos de fato pela justiça oficial. Essa biofarmacêutica cearense transformou a sua tragédia pessoal em uma bandeira de luta política pelos direitos da mulher.

questionamento sobre as relações sociais. Neste sentido, cabe ressaltar a importância de ações pedagógicas que tratem sobre as relações de gênero das pessoas pelo viés da teoria crítica.

Considero importante o envolvimento da comunidade escolar e familiar para que essas discussões sejam realizadas em conjunto, sempre com o olhar voltado para os princípios democráticos. Recorro neste momento às palavras de Paulo Freire (2004, p.36), segundo o qual “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Se a escola reproduz as relações existentes em nossa sociedade, também é um terreno fértil para a promoção de mudanças.

O Colégio Ambrosio Bini não disponibiliza um lugar específico para a disciplina Arte, especialmente para as aulas de teatro. Por esta razão, muitas vezes os alunos foram orientados por mim no espaço do pátio deste ambiente escolar. Na sala de aula, determinados processos cênicos acabavam chamando a atenção de determinados professores, incomodados pelo “barulho” causado nas aulas de teatro. O número de alunos é excessivo em sala de aula, lembrando que o Colégio onde atuo é de madeira, condição esta que potencializa os sons produzidos nas atividades teatrais. Contudo, as adversidades jamais impediram a continuidade do trabalho proposto, pois os problemas sempre foram contornados. Concordando com Soares (2006, p. 97), “trabalhar no ‘campo das possibilidades’ é o grande desafio do professor de teatro na escola pública”

As encenações propostas aos alunos propiciaram a reflexão entre todos nós ali envolvidos, sobre determinados padrões de comportamento e de atitudes que dia-a-dia assimilamos como natural. Movida pela concepção de que “educar para a diversidade significa educar pessoas para o efetivo reconhecimento das diferenças comuns entre os indivíduos, de modo a reduzir um número significativo de discursos de exclusão” (MARTINS, 2009, p. 38), me propus a ampliar o olhar daqueles estudantes sobre a importância da igualdade de direitos.

O professor é um ser do e no mundo e expressa a sua interação e as suas influências adquiridas nas relações sociais. Como um dos principais responsáveis pela formação do aluno na escola, ele precisa estar atento aos próprios conceitos e padrões de comportamento, sob pena de reforçar modelos pautados em discursos de exclusão em sua ação pedagógica. Por esta razão, é imprescindível que os cursos de formação inicial e continuada favoreçam os espaços necessários para o processo de investigação sobre as configurações de gênero. Especialmente o ensino do teatro pode contribuir para uma mudança social, porque tal como

foi possível constatar, esta arte propicia a capacidade do sujeito lidar com o novo em direção a novas percepções da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KOUDELA, Ingrid e SANTANA, Arão Paranaguá. Abordagens metodológicas do teatro na educação. In: *Metodologias de pesquisa em artes cênicas*. (orgs.) André Carreiras et all. (MEMÓRIA ABRACE: IX), Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.63-76.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. *“Encontro Marcado”: um trabalho pedagógico com performances teatrais para a discussão das sexualidades em espaços de educação*. Salvador: Tese de Doutorado-Universidade Federal da Bahia, 2009.

Ministério Público do Estado de Alagoas- de 13/02/2009- *on line* – Agência Patrícia Galvão em 22/09/2009. www.violenciacontraamulher.com.br. Acessado em 20/09/2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 9 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Carmela. Teatro e educação na escola pública: uma situação de jogo. In: TAVARES, Renan (org.). *Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro*. Rio de Janeiro: Yendis, 2006.

CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO PARA LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO NO ENSINO

Tania Cristina Kaminski Alves Assini ¹

RESUMO: Este texto apresenta um estudo bibliográfico sobre a Estética da Recepção e o método recepcional, a fim de verificar a viabilidade desta abordagem para a leitura dramática do texto teatral em contexto de sala de aula no Ensino Fundamental. Considerando as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2009, o estudo da Estética da Recepção apresenta-se como relevante, na medida em que contribui para a prática da leitura dramática do texto teatral, ampliando as perspectivas de leitura dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Texto dramático, Estética da Recepção, sala de aula.

ABSTRACT: This text presents a bibliographic research on the Aesthetics of Reception and the Reception method, aiming at examining the feasibility of this approach for the dramatic reading of the theatrical text in the school context of Elementary Education. Considering the state curriculum guidelines for Basic Education in Paraná, from 2009, the study of the Aesthetics of Reception seems to be relevant since it contributes to the practice of dramatic reading of the theatrical text, broadening the students' reading possibilities.

KEYWORDS: Dramatic text, Aesthetics of Reception, classroom.

Este texto apresenta uma reflexão sobre a Estética da Recepção e sobre o método recepcional no processo de condução do trabalho com a leitura dramática do texto teatral com alunos do Ensino Fundamental. A Estética da Recepção apresenta-se como relevante, na medida em que pode trazer contribuições importantes para a prática da leitura dramática do texto teatral em contexto de sala de aula, ampliando as perspectivas de leitura dos alunos, entendimento que justifica a presente pesquisa.

O presente trabalho pretende desenvolver um estudo bibliográfico sobre a Estética da Recepção e reflexões sobre a viabilidade desta abordagem para a leitura dramática do texto teatral em contexto de sala de aula, tomando-se como pressuposto teórico o método recepcional, traduzido no Brasil por Bordini e Aguiar (1993), a partir da abordagem de teóricos alemães da escola de Constança, como Hans Robert Jauss (1979), Roman Ingarden (1965), Wolfgang Iser e Karlheinz Stierle (1979), entre outros. Os teóricos da Escola de Constança entendem o processo de efetivação da recepção como interação do leitor com o

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Teatro, Faculdades de Artes do Paraná, orientanda de Iniciação Científica do Professor Mestre Robson Rosseto.

texto, o que remete a questão de como atua a arte sobre o leitor ou sobre outro público, como a platéia, no caso específico do texto dramático.

Considerando que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2009 - documento que apresenta estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública - tratam o texto dramático como aspecto complementar dos elementos formais do teatro, capaz de oportunizar aos alunos a análise, a investigação e a composição de personagens, de enredos e de espaços de cena, permitir a interação crítica dos conhecimentos trabalhados com outras realidades socioculturais e ainda formar platéia fazendo com que o aluno compreenda e valorize as obras teatrais como bens culturais. Nesse sentido, o estudo da Estética da Recepção é relevante, na medida em que amplia as perspectivas de leitura dos alunos e promove condições para formação de leitores.

Apesar de as teorias de Hans Robert Jauss (1979) não focalizarem diretamente a leitura do texto dramático, mas a literatura de forma geral, adotam-se as abordagens da Estética da Recepção para tratar do processo de leitura do texto dramático, considerando-se o gênero dramático em sua textualidade e as práticas de leitura, interpretação e relação texto leitor, tais como as práticas requeridas em outros gêneros literários. Assim, considera-se que as teorias sobre a recepção do texto que se orientam pelo aspecto recepcional valorizam a figura do leitor, por extensão do público/platéia. Valorizam, sobretudo, o ato da leitura, ou o momento de contato com o texto dramático, como sendo importantes para a caracterização do fenômeno literário ou artístico.

Apesar da relação entre leitura e literatura, o campo dos estudos literários só passou a tematizar a leitura de forma sistemática a partir da década de 1960. Isso porque houve um redimensionamento das noções de autor, de texto e de leitor. A partir de então, o autor não é mais considerado o dono do sentido do texto, pois não pode controlar o(s) sentido(s) que o leitor dá à sua escrita. O texto, por sua vez, deixou de ser mera organização linguística que transmite pensamentos, informações ou idéias de quem o produziu, isso em função da ênfase dada à relação da linguagem com a sociedade.

Para os teóricos da Estética da Recepção, o leitor é considerado elemento fundamental no processo da leitura. A interpretação que este dará ao texto lido estará vinculada à sua experiência de vida e à sua experiência como leitor. Assim, para a Estética da Recepção, o leitor e suas experiências de leitura, sua experiência de mundo, enfim, toda sua relação com o texto escrito servirão como base para se repensar o fenômeno literário e a história da literatura, pois “a historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida *post festum*, mas no experimental dinâmico da obra literária por parte de seus

leitores”. (JAUSS, 1994, p. 24). Neste sentido, o autor entende que a obra configura-se como um objeto variável, que tem no leitor o observador capaz de dar-lhe uma feição não apenas dinâmica, viva, mas também responsável por seu caráter de transformação, que pode mudar de acordo com o tempo, com o espaço e com as diferentes leituras que podem livrar a obra, dando-lhe uma feição sempre renovada.

De forma que: “o significado da obra literária é apreensível não pela análise isolada da obra, nem pela relação da obra com a realidade, mas tão só pela análise do processo de recepção, em que a obra se expõe, [...] na multiplicidade de seus aspectos.” (STIERLE, 1979, p. 134). A teoria da recepção, assim se efetiva como uma teoria dos pontos de vista relevantes da recepção e de história.

Na perspectiva da Estética da Recepção “a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.81). O sistema literário, fechado e definitivo como simples objeto escrito, no contato com o leitor abre-se para um mundo histórico extratexto em diálogo com uma memória de outros textos.

Para os alemães da Escola de Constança, a recepção é concebida “como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento de sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria de estética da recepção” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 82). No ato da leitura o leitor constrói as diversas perspectivas oferecidas pelo texto, realizando adequações, negando ou reelaborando o processo de compreensão e de interpretação.

Para Roman Ingarden, a concretização ocorre no ato da produção e no ato da leitura, através do preenchimento e atualização, pelo escritor ou pelo leitor, “de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais” (INGARDEN, 1965, p. 47), contidos na obra. E o trabalho artístico do criador transforma-se em objeto estético do leitor. Teóricos como Wolfgang Iser e Karlheinz Stierle (1979) se referem à concretização como o fato do preenchimento criativo, pelos leitores, das lacunas de sentidos trazidas pelo texto. O leitor dialoga com o texto. No ato da leitura, encontram-se os quadros de referências ou horizontes históricos do leitor e do texto, às vezes defasados ou diferentes, que precisam fundir-se para que haja a comunicação.

Ao refletirmos sobre o texto dramático e sobre sua recepção é importante considerar os elementos da historicidade do texto e dos leitores/platéia. As proposições de Jauss podem ser adaptadas com relação à recepção do texto dramático em contextos de formação de leitores, considerando-se a importância do diálogo entre História e Arte:

[...] se deve buscar a contribuição específica da literatura para a vida social precisamente onde a literatura não se esgota na função de uma arte da representação. Focalizando-se aqueles momentos de sua história nos quais obras literárias provocaram a derrocada de tabus da moral dominante ou ofereceram ao leitor novas soluções para a casuística moral de sua práxis de vida – soluções estas que, posteriormente, puderam ser sancionadas pela sociedade graças ao voto da totalidade dos leitores –, estar-se-á abrindo ao historiador da literatura um campo de pesquisa ainda pouco explorado. O abismo entre literatura e história, entre conhecimento estético e o histórico faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente a, mais uma vez, descrever o processo da história geral conforme esse processo se delineia em suas obras, mas quando, no curso da ‘evolução literária’, ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais. (JAUSS, 1994, p. 57).

A discussão proposta pelo autor com relação à história e ao tratamento do texto literário pode ser estudado com relação ao texto dramatúrgico, tomando-se este como objeto de cultura e a leitura como processo de conhecimento. Por isso, a abordagem da Estética da Recepção propicia uma teoria instigante para o trabalho com a leitura dramática em contexto de sala de aula, uma vez que, para além dos processos de análises de textos, pode-se articular a presença dos elementos externos (históricos) no texto, o que amplia os processos de interpretação, não o compreendendo apenas como representação de um momento histórico, mas como uma força política atuante no âmbito das relações sociais.

O autor reconhece a necessidade de se compreender a arte distanciando-se da fixação absoluta aos paradigmas da filosofia clássica e instaura uma rediscussão dessa problemática, reclamando uma concepção que considere na arte, também a sua práxis. Jauss coloca que ao longo dos tempos, o estudo da arte acabou afunilando-se e homogeneizando-se, pelo que passou a se entendê-la como “história da obra e respectivos autores.” (JAUSS, 1979, p. 44). Prendia-se, enfim, ao historicismo, insistindo no estudo da tradição autores-obras e interpretações, desconsiderando-se o papel do leitor no ato da interpretação e o efeito estético do texto sobre o leitor.

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com [...] seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 1979, p. 46).

Para o autor, há uma diferenciação entre experiência estética² e interpretação do significado de uma obra, não estando aquela condicionada à busca pelo desvendamento das intenções do autor ao conceber a obra artística, mas é o resultado de um harmônico entrecruzamento de paradigmas, aos quais designa “compreensão fruidora e fruição compreensiva”.

Para Jauss o caráter artístico de um texto é dado pelo efeito que o mesmo causa em seus leitores. Cabe à história literária articular “tanto a recepção atual de um texto quanto sua recepção ao longo da história” e cabe a ela, também, articular “a relação da literatura com o processo de construção da experiência de vida do leitor.” (JAUSS, 1979, p. 42). A valoração do caráter estético de um texto é efetuada por quem o recebe, no alcance ou na superação dos seus horizontes de expectativas. O conceito de horizontes de expectativa refere-se à “distância entre o horizonte de expectativa preexistente e o aparecimento de uma nova obra. [...]. Quando a distância se encurta e a consciência refletora já não é forçada a reorientar-se em direção ao horizonte de uma experiência ainda desconhecida, a obra aproxima-se do domínio da arte culinária ou de uma simples diversão” (JAUSS, 1979, p. 72). O horizonte de expectativa, conceito cunhado por Jauss, trazido pela nova obra transforma o horizonte de expectativas do leitor/público/platéia. Esse novo horizonte passa a ser o novo sistema histórico-literário referencial para as novas leituras.

Para Jauss, reconstruir o horizonte de expectativa a partir do qual uma obra foi criada e recebida é fundamental na busca do seu sentido. Essa reconstrução permite compreender que o sentido que o leitor dará ao texto está atrelado ao processo histórico que o mesmo (o leitor) traz na consciência. O fato de Jauss (1979) propor um novo caráter, tanto estético, quanto historiográfico do texto dramático, o leva, também, a formular um novo conceito do que é a literatura e por extensão outras modalidades de textos artísticos, a exemplo do texto dramático. E essa definição se dá tendo em vista critérios estabelecidos pelos leitores/público no seu “experienciar dinâmico da obra literária”. A Estética da Recepção tem seu valor no sentido de ampliar o espaço para o trabalho com a literatura e com outros textos dramáticos, repensados como “categoria histórica e social e, portanto, em contínua transformação”, cujo movimento de transformação só ocorre com o acesso do público alvo aos textos.

² A idéia de “experiência estética” pode ser compreendida como o processo de recepção e participação do receptor/platéia com o mundo artístico. Segundo Desgranges (2003) o sentir estético possui um caráter experiencial, fugindo do puramente conceitual. Não é só o nosso intelecto o destinatário dos objetos, das formas, mas toda a nossa pessoa é afetada no processo da recepção. Por meio das experiências estéticas vamos desenvolvendo uma atitude estética. “Formar espectador consiste em provocar a descoberta do prazer do ato artístico mediante o prazer da análise” (DESGRANGES, 2003, p. 173).

Considerando-se que o texto dramático pode ser concebido também como texto para leitura, firma-se a literatura dramática como componente importante na formação dos alunos e ampliação dos horizontes de expectativas dos mesmos. Desta forma considera-se o método recepcional como uma proposta produtiva para a inserção da leitura e para o acesso ao texto dramático em sala de aula.

Hans Robert Jauss (1979) chama os quadros de referências de horizontes de expectativas, os quais englobam todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam o ato da criação e da leitura de um texto, ou seja, todas as referências sobre práticas de leitura, diferentes gêneros, variadas interpretações que se encontram na memória do leitor.

Por mais inovadora que uma obra possa parecer, sua existência é fundada em aspectos históricos que a precedem, e isto é fundamental para sua compreensão. Assim, aspectos da experiência humana funcionam como pano de fundo para a produção e para a compreensão da obra artística. A relação entre a compreensão prática do mundo e a compreensão da linguagem artística é um fundamental para se compreender a relação entre texto e leitor.

Para que haja o crescimento do aluno em termos da expansão de seu horizonte de expectativas, em primeiro lugar, ele deve se disponibilizar a aceitar o contato com novas leituras. Para isso, é importante que conheça determinados conceitos, como:

receptividade, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; concretização, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; ruptura, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; questionamento, revisão de usos, necessidades, interesses, idéias, comportamentos; assimilação, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo. (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 88).

O processo receptivo de leitura implica a participação ativa e criativa do leitor, sem afetar a autonomia textual. Quanto maior a distância entre os horizontes de expectativas do texto e do leitor, mais o texto servirá para trazer o novo a esse leitor.

Bordini e Aguiar (1993) abordam que a linguagem existe somente quando há a convivência social entre indivíduos e, nessa convivência há a necessidade de intercâmbio. Através das trocas culturais o homem conhece a si e ao outro. Através do registro verbal, pelo código escrito, o texto “conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 9). No processo de leitura, o leitor entra em contato com manifestações sócio-culturais no tempo e no espaço histórico.

Daí advém uma ampliação de conhecimento que lhe permite compreender seu papel como sujeito histórico. Observam as autoras, que o processo de socialização do indivíduo, se faz, para além da interação pessoal, sobretudo, por meio da leitura, quando o leitor se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio da linguagem escrita.

Cabral (2009) trata da importância de investigar a recepção no campo do teatro, no contexto da formação do professor. A autora supõe que é uma mudança na ênfase da avaliação para a recepção que abrirá espaço para considerar a natureza individual e coletiva da experiência artística e examinar aspectos do papel do professor/diretor no processo de produção e recepção.

A habilidade do professor para construir uma atmosfera estética e levar à experiência como conhecimento é um aspecto central do processo de ensino e aprendizagem. Os participantes não são confrontados diretamente com o texto, mas indiretamente, via o papel seletivo, enfático e estruturador do professor - similar ao do diretor de cinema e suas variações constantes da posição e do foco da câmera. (CABRAL, 2009, p. 2).

Considerando o desinteresse dos professores em relação a apresentar e motivar práticas da leitura de textos dramáticos, Cabral (2009) inicia uma busca de metodologia, através da investigação por questionários, de novas formas para instigar e aproximar educador, texto e alunos. Os questionários podem auxiliar o professor na compreensão do material e das metodologias mais adequadas para o trabalho com a leitura do texto dramático com os alunos.

O planejamento de uma unidade de ensino pautada do método recepcional deverá prever, num primeiro plano, clareza sobre as noções que envolvem: leitor, texto, situação de recepção, história de leitura dos alunos e posteriormente seguir as etapas do Método Recepcional, conforme especificadas em Bordini e Aguiar (1993). São elas: a) Determinação do horizonte de expectativas; b) Atendimento do horizonte de expectativas; c) Ruptura do horizonte de expectativas; d) Questionamento do horizonte de expectativas; e) Ampliação do horizonte de expectativas.

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), o professor efetuará a determinação do horizonte de expectativas da classe, para em seguida, propor estratégias de ruptura e transformação do mesmo. É importante respeitar os valores prezados pelos alunos, como: crenças, modismos, estilos de vida, preferências, preconceitos, interesses da área de leitura,

que expressam seus horizontes de expectativas. Para determinar o horizonte de expectativa da turma, podem-se usar técnicas variadas, como observação dos comportamentos, reações a leituras realizadas, expressão dos próprios alunos em debates, respostas a entrevistas e reações durante os jogos teatrais e de improvisação, entre outros.

As autoras orientam que após detectar a familiaridade dos alunos quanto à literatura, o professor conciliará o horizonte de expectativas da turma com o conteúdo a ser trabalhado. Isso ocorrerá em dois sentidos, quanto ao objeto (o que os alunos lerão) e quanto às estratégias de ensino, que devem ser conhecidas dos alunos.

Quanto à escolha do material literário, segundo as autoras, podem ser ofertados aos alunos, temas procurados por eles, objetivando torná-los participantes de suas escolhas para que possam ir experimentando diferentes textos com níveis variados de complexidade. Por exemplo, se a classe aprecia espetáculos de humor pela TV, o livro pode conter ou histórias humorísticas ou recursos de construção que causem riso, e assim por diante.

Quanto às atividades, orientam Bordini e Aguiar (1993) deve-se optar por técnicas que satisfaçam os alunos visando a motivação dos mesmos para as práticas de leitura, tais como trabalhos em grupo posteriormente apresentados ao grande grupo, jogos teatrais e de improvisação, criação cênica, debates, brinquedos de roda, jogos competitivos.

A etapa seguinte é a de ruptura do horizonte de expectativas através da oferta de textos e atividades de leitura que “abalem as certezas e costumes dos alunos.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 89). Os textos ofertados aqui devem se assemelhar aos anteriores somente em um aspecto: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Mas os demais recursos compositivos devem ser bem variados e cada vez mais complexos ou elaborados.

Para melhor exemplificar, se na etapa anterior privilegiou-se o humor de cartum jornalístico, recriados após pelos alunos, na sequência, o professor deverá se utilizar de um novo texto que contemple o humor, mas em crônicas e sobre outro tema, de modo a variar gêneros textuais que tratam do mesmo assunto. Quanto aos temas, pode-se ampliar ou reduzir-lhes a abrangência ou mantê-los e mudar o tratamento. Um assunto do cotidiano pode ganhar alcance social sem perder seu humor. O mesmo tema pode ser visto numa perspectiva mais racionalizada e depois comicamente e assim por diante.

É importante inserir nessa etapa, textos mais complexos, tanto na abrangência do conteúdo, quanto na forma de composição. As estratégias de trabalho devem ser diferentes das anteriores e o aluno deve ser chamado a participar da escolha das mesmas. A proposta deve representar sempre um desafio por novos caminhos.

A próxima etapa será o questionamento do horizonte de expectativas. A classe faz uma análise do material estudado e decide os textos, a partir de seus temas e construções que exigiram um nível mais alto de reflexão e um maior grau de satisfação perante a descoberta de seus possíveis sentidos.

A classe deve debater também sobre o seu comportamento perante os textos lidos, detectando: quais foram os desafios enfrentados, como superaram os obstáculos textuais, quais aspectos ainda oferecem dificuldades, quais as preferências quanto à temática ou outros aspectos literários, se houve transposição para a vida real de situações narrativas ou líricas, quais conhecimentos escolares ou vivenciais pessoais facilitaram o entendimento dos textos.

A técnica para esse debate pode ser uma das formas de discussão participativa (pequeno ou grande grupo) aliada a um dos modos de registro de constatação (fichário, diário pessoal ou coletivo).

A última etapa diz respeito às reflexões sobre as relações entre leitura e vida, é a ampliação do horizonte de expectativas. Ao término do trabalho, é possível que os alunos tomem consciência das alterações e aquisições que obtiveram através da leitura da obra literária ou dos textos dramáticos. É possível também que favoreça aos alunos condições para observarem que suas exigências são maiores, assim como sua capacidade de decifrar/interpretar o que não é conhecido. Conscientes de suas possibilidades, é provável que busquem novos textos com temas e composição mais complexos que atendam suas expectativas agora ampliadas.

Não se pode esquecer que para o aluno atingir tal estado de atuação é preciso: a) preparo do professor para selecionar textos referentes à realidade do aluno e também capazes de romper com ela; b) esforço, por parte do aluno, para que consiga desenvolver a capacidade de reflexão sobre a literatura, numa percepção estética e ideológica e uma visão crítica sobre sua atuação e a do seu grupo, tornando-se agente de aprendizagem que busca constante crescimento cultural e social.

Bordini e Aguiar (1993) explicam que a valorização de um único objeto cultural, no caso a palavra escrita, no espaço escolar, faz com que sejam agraciadas as pessoas que a dominam, em detrimento das outras. Tal procedimento culmina em processos de dominação e de exclusão. Se todas as formas de expressão cultural são importantes, mas apenas uma é valorizada, é porque a mesma está sendo utilizada para transmitir o que convém pela classe que a domina. Neste sentido, é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso a diferentes gêneros textuais, aqui em específico, o texto dramático, para que possam ampliar a compreensão sobre leitura como conhecimento, colocando-se o texto de teatro como um

objeto de cultura que deve somar-se ao lado de outros textos no processo de formação do leitor.

Nesta perspectiva, a leitura propriamente dita se faz por meio da participação do leitor na construção dos sentidos lingüísticos, históricos e culturais dos textos. Como as palavras não apresentam um único sentido, ler também é escolher os sentidos mais adequados para cada palavra, conforme o contexto em que a mesma foi usada. No ato de ler, os sentidos não se esgotam nos conceitos, a plenitude da leitura do texto dramático se dá na concretização estética das significações.

Ao dispor da abordagem da Estética da Recepção e do método recepcional, o professor de teatro, após identificar quais os interesses de leitura no grupo de alunos com que vai trabalhar, poderá atender-lhes os interesses de leitura, propiciar-lhes práticas de leitura que representem a realidade de forma mais abrangente e profunda para que ampliem seu universo cultural, na perspectiva do encontro com novos textos e novas metodologias para a prática da leitura. Segundo Bordini e Aguiar (1993), o professor juntamente com os alunos escolherá o material de leitura e as formas mais adequadas para abordá-lo. Para as autoras é importante trabalhar primeiramente as obras contemporâneas e de autores mais conhecidos dos alunos, para em seguida, orientarem os mesmos no processo de estudo de obras de autores menos conhecidos pelos mesmos, podendo ser estas obras contemporâneas ou do passado.

Assim, o trabalho com o texto dramático torna-se dinâmico e prazeroso no processo de ensino e aprendizagem. A tensão entre o pólo do conhecido e o do desconhecido torna o ato de ler mais agradável e efetivo. Nesta abordagem, a leitura pode provocar prazer, pois funciona como um jogo em torno da linguagem, das idéias e das formas. Aproxima-se das atividades lúdicas em geral, pois se estrutura em torno de regras, emociona e diverte, sem oferecer vantagens materiais. O texto de teatro simula os conflitos do mundo, permitindo que se verifiquem propostas alternativas para a existência.

Ao iniciar-se a leitura, a historicidade do leitor e do texto dramatúrgico vem à tona. O diálogo entre eles dependerá do grau de identificação ou distanciamento entre suas convenções sociais e culturais e da consciência que delas possuem. Para efetuar a leitura de uma obra que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor deve assumir uma postura de disponibilidade, permitindo à mesma que lhe veicule novas convenções.

O processo de recepção se completa quando o leitor elege ou não uma obra como componente de seu horizonte de expectativas. Quanto maior o número de leituras efetuadas, maior a propensão para a modificação do horizonte de expectativas.

Nas atividades de leitura, é importante privilegiar textos mais complexos, pois neles reside o poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica, segundo os autores aqui estudados.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CABRAL, Beatriz A. V. A Estética da Recepção no campo da formação do professor de teatro. In: *Anais do XIX Seminário de Iniciação Científica*. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume4/numero1/cenicas/aestheticadarecepcao.pdf>. Acesso em 26/04/2010

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/arte.pdf. Acesso em 30/06/2010.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, L. (org.). *A literatura e o leitor, textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

JAUSS, H. R. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R. et al. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais?. In: JAUSS, H. R. et al. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 133-181.

A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO ESPECTADOR

Robson Rosseto¹

RESUMO: Este artigo analisa a contribuição da estética da recepção com o objetivo de focalizar o leitor teatral como produtor do texto artístico que dialoga com a obra. O trabalho enfocou e refletiu sobre as contribuições teóricas de Hans Robert Jauss por meio do conceito *Horizonte de Expectativas*. O suporte teórico de Jauss subsidiou uma reflexão sobre o ofício do professor enquanto mediador da recepção de espetáculos teatrais e das atividades em sala de aula para a formação do aluno espectador.

PALAVRAS-CHAVE: horizonte de expectativas, aluno espectador, ensino do teatro.

ABSTRACT: This article analyses the contribution of the aesthetic of reception, aiming to focus on the theater reader as producer of artistic text which communicates with the art piece. The work focused and reflected on the theoretical contributions of Hans Robert Jauss through the concept of *Horizon of Expectations*. The theoretical support of Jauss subsidized reflection on the role of the teacher as a mediator between the reception of theatrical performances and the classroom work towards the formation of the spectator student

KEYWORDS: horizon of expectations, spectator student, theater teaching.

Os estudos sobre a recepção constituem a fundamentação teórica bastante adequada para discutir, refletir e aprofundar questões referentes à recepção no ensino do teatro, no sentido de ser possível integrar o destinatário espectador no processo de produção pessoal de significados. A importância da formação do aluno espectador será estudada e compreendida, em termos pedagógicos, via a estética da recepção. Sem dúvida, o ponto principal da estética da recepção que mais interessa é o descobrimento do leitor como produtor do texto artístico, o dialogar com a obra. Isso significa que o receptor deixa de ser considerado como simples destinatário passivo, para passar a atuar como agente ativo que participa na elaboração do sentido, na construção final da obra artística.

A Estética da Recepção considera a obra de arte como um sistema que se define por produção, por recepção e por comunicação, tecendo uma relação dialética entre autor, obra e

¹ Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina, professor do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná - FAP, professor do Curso de Pedagogia da Faculdade Padre João Bagozzi, membro do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE e pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada da FAP.

leitor. Não revitaliza a noção de produção e representação, bases da estética tradicional. Destaca que o ato de leitura tem uma perspectiva dupla na dinâmica da relação com a obra - a projeção desta obra pelo leitor de uma determinada sociedade. Interessa-se pelas condições sócio-históricas que formularam as diversas interpretações que a obra recebeu, e assinala que o discurso é o resultado de um processo de recepção ao mover a pluralidade dessas estruturas de sentidos historicamente mediadas.

Considerados os fundadores da Estética da Recepção (1964), Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007) são os dois grandes nomes da escola crítico-estética do pós-guerra alemão que desenvolveu uma noção dinâmica do leitor, ouvinte ou espectador como fator essencial à constituição da obra de arte.

A Estética da Recepção contrapõe-se às correntes teóricas marxista e formalista, tais como a crítica sociológica, o *new criticism*, o formalismo russo e o estruturalismo; por se preocuparem apenas com as obras e seus autores, deixando à margem o terceiro elemento da trama literária, os leitores. A crítica à teoria literária marxista reside no fato de ela entender como sendo seu papel apresentar a literatura apenas como reflexo dos fenômenos sociais, o que implica emitir um juízo de valor de uma obra literária pautado somente na sua capacidade de representação da estrutura social, impossibilitando, a partir desse juízo, a definição de categorias estéticas. No que se refere à teoria literária formalista, a crítica funda-se na concepção da obra literária como um todo autônomo e auto-suficiente, com seus elementos organicamente relacionados, independente de dados históricos ou biográficos do autor, atribuindo a verdadeira significação a sua organização interna sem necessitar da referência a uma situação externa. Desse modo:

[...] o processo de percepção da arte surge como um fim em si mesmo, tendo a *perceptibilidade da forma* como seu marco distintivo e o *desvelamento do procedimento* como o princípio para uma teoria que, renunciando conscientemente ao conhecimento histórico, transformou a crítica de arte num método racional e, ao fazê-lo, produziu feitos de qualidade científica duradoura. (JAUSS, 1994, p. 19, grifos do autor)

Ao contrário, o estudo da recepção manifestou a importância do leitor na co-produção do significado do texto e destacou a ativa implicação do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o ato de leitura. Esta orientação serviu para precisar que ler não é só decodificar os signos do sistema da língua, como também construir significados.

O Horizonte de Expectativas

O estudo deste trabalho sobre a Estética da Recepção focalizou e se aprofundou nas discussões trazidas por Hans Robert Jauss para analisar o conceito *horizonte de expectativas*. Paralelamente foi realizada uma reflexão sobre o potencial da estética da recepção para o trabalho com a formação do espectador no contexto do ensino, em situação de sala de aula.

No final da década de 1960, desenvolvida a partir do trabalho *A história da literatura como provocação à teoria da literatura*, Jauss (1994) retoma a problemática da história da literatura. Ele traz de volta a discussão por não compartilhar com a orientação da escola idealista ou da escola positivista para a construção de uma história literária, uma vez que ambas não realizam seus estudos embasados na convergência entre o aspecto histórico e o estético, criando, dessa maneira, um vazio entre a literatura e a história.

Sob esse ponto de vista, Jauss toma como objeto de investigação o receptor. Isso exige dele a construção de uma nova concepção de leitor fundamentada não mais na visão marxista nem na visão formalista. Reitera-se:

A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo com que ela trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como o sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento. [...] Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa. (Ibidem, p.23)

Com a mudança de foco de investigação para a recepção, o fato literário passa a ser descrito a partir da história das sucessivas leituras por que passam as obras, as quais se realizam de um modo diferenciado através dos tempos, pois a tarefa é,

[...] de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (JAUSS, 2002a, p. 70)

Uma obra de arte é um produto de teias de efeitos comunicativos, caminhos que abrem para a configuração de um real sentido e estimulado pela sensibilidade e experiência.

Qualquer produto acabado necessita de um destinatário – um ser concreto, com planos vivenciais, com uma ótica produzida por sua própria situação contextual, além da sensibilidade provocada por sua cultura, gosto pessoal – que irá se defrontar com esta obra, abrindo assim um caminho de diversidades e diálogo que se manifesta com uma riqueza de ressonâncias condicionada pela relação dialógica entre literatura e leitor.

Em face da natureza dialógica dessa relação, uma obra só permanece em evidência enquanto puder interagir com o receptor, sendo o parâmetro de aceitação do conceito *horizonte de expectativas* que o estudo de Jauss traz. O conceito é composto pelo sistema de referências que resulta do conhecimento prévio que o leitor possui do gênero, da forma, da temática das obras já conhecidas/lidas, e da oposição entre as linguagens poéticas e pragmáticas. Segundo Jauss,

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (1994, p. 28)

O conceito de *horizonte de expectativas* é abrangente; inicialmente é o limite do que é visível, sujeito às alterações devidas às mudanças de perspectiva do observador. O diálogo entre a obra e um leitor depende de fatores determinados pelo *horizonte de expectativas* responsável pela primeira reação do leitor à obra. Todo leitor dispõe de um *horizonte de expectativas*, resultado de inúmeras motivações. Jauss considera este *horizonte de expectativas* como um dos postulados mais importantes da sua teoria.

Segundo Susan Suleiman (1980), uma das vantagens do horizonte de expectativas é permitir um estudo sistemático da história da recepção. Em vez das histórias tradicionais da reputação ou influência de um autor, o método de Jauss não apenas examina a imagem e influência de um autor através da história, mas também examina as condições históricas e as mudanças em seu entendimento.

Pois bem, segundo Jauss, o *horizonte de expectativas* de um texto diz respeito às expectativas que o leitor nutre em relação ao texto. Um leitor que encontra um título como *Um bonde chamado desejo*, de Tennessee Williams, por exemplo, projeta uma certa expectativa diante da obra que vai variar de acordo com o seu acervo e a sua história de formação. Assim: um leitor leigo poderia, pelo título da obra, dizer que se trata de uma

história de viagens. Agora, se conhecesse o autor, a sua expectativa, seria acerca de uma história que retratasse personagens frustrados, traumatizados, tristes, solitários. É o conhecimento em relação ao estilo do autor que faz com que, nesse caso, o leitor faça essa leitura.

No mesmo sentido, ao pensar no texto dramático *Auto da Índia* de Gil Vicente, o público leigo poderia imaginar que o tema da peça tratasse de algum assunto peculiar do país Índia, ainda mais se não conhecer nenhuma referência sobre o significado da palavra “auto”. Ao contrário, se conhecesse ao menos a acepção do “auto”, certamente, a expectativa do espectador em relação ao tema seria sobre “[...] às composições dramáticas de caráter religioso, moral ou burlesco” (GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de. (orgs), 2006, p.47).

Pois bem: viu-se o *horizonte de expectativas* por parte do leitor. Agora se analisa como o texto prevê a participação do leitor por meio do *horizonte de expectativas* por parte da obra, de seu criador. Por exemplo, um leitor que fosse ao teatro para assistir a uma tragédia, mas estivesse profundamente alegre. Todo o texto do espetáculo, trágico, teria um efeito meditativo que o levaria a reelaborar o seu sentimento alegre. Ora, a intenção do encenador do espetáculo era fazer as pessoas entristecerem. Enquanto trabalhava, o encenador tinha em mente um espectador que viesse ao teatro para se comover. Em outras palavras, esse leitor hipotético não colaborou com o texto. Por melhor que fossem as cenas da peça, a interpretação dos atores não dialogava plenamente com aquela situação comunicativa que vivia o leitor. É isto: a obra prevê um sistema de expectativas psicológicas, culturais e históricas por parte do receptor.

O universo de leitura de um texto dialoga muito intimamente com o horizonte de leitura que o expectador projeta. Do mesmo modo, quando o encenador se aproxima de um texto para encená-lo, quando organiza um espetáculo, projeta expectativas para um suposto leitor. Nenhum leitor ou encenador se aproxima ingenuamente de uma obra. Toda a aproximação é intencional, para suprir uma expectativa. No entanto, o *horizonte de expectativas* do encenador pode ser satisfeito ou quebrado por um determinado público. Dessa relação de satisfação ou ruptura de horizontes pode-se estabelecer a distância entre a expectativa do encenador e sua realização, denominada por Jauss de *distância estética*, que indicará o caráter artístico da obra. Ocorrendo a satisfação, a obra caracteriza-se como sendo “arte culinária” ou de mera diversão, isto é, caracteriza-se

[...] pelo fato de não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender a expectativas que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis – na condição de “sensação” – as expectativas não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas apenas para “solucioná-los” no sentido edificante, qual questões já previamente decididas. (JAUSS, 1994, p.32)

A partir dessa idéia, tem-se a formulação do seguinte preceito teórico: somente a quebra ou a ruptura de expectativas será indicativa para o valor estético de uma obra, ou seja, o valor artístico do trabalho é diretamente proporcional à sua negatividade com respeito às expectativas de seus leitores. A partir deste pressuposto pode-se construir a análise de impacto, sendo que este ocorre quando há quebra de expectativas – o que ainda promove o rompimento de barreiras e o cruzamento de fronteiras.

Suleiman (1980) analisa este critério: a idéia de que o valor de uma obra artística é diretamente proporcional à sua ‘negatividade’ com respeito às expectativas de seus primeiros leitores é especialmente atraente aos teóricos modernos. Não é de todo certo, entretanto, que esta regra se mantenha em todos os casos, e certamente ela não se mantém com a precisão matemática que Jauss confere a ela; como se a ‘distância’ entre a obra e as expectativas dos leitores pudessem ser quantificadas. Parece especialmente difícil fazer tal afirmativa sem considerar a possibilidade de diferentes horizontes de expectativa co-existindo entre diferentes públicos em qualquer sociedade. Uma obra que pareça totalmente inaceitável para um grupo de leitores contemporâneos, pode parecer simplesmente o oposto àquela ‘dos poucos felizardos’. A idéia de Jauss sobre o público e suas expectativas não permite suficiente diversidade nos públicos das obras literárias em uma dada época. Isso não quer dizer que a noção de horizonte de expectativas seja inválida. Ao contrário, o que parece necessário é a ‘multiplicação’ de horizontes de expectativas, a constatação de que mesmo em um passado distante e em uma sociedade específica, não existe tal coisa como uma leitura singular e homogênea por parte do público.

Como se nota, para Suleiman a noção do *horizonte de expectativas* de Jauss, tende a considerar as respostas de um público a partir da quantificação dos resultados, e rotulando o público de acordo com esta resposta. Diversamente, a visão desta autora, no sentido de validar as diferentes leituras de um mesmo grupo, converge para os objetivos da Pedagogia Teatral, especialmente sobre a formação do aluno espectador, com a finalidade de considerar as múltiplas percepções do público como forma de abrir as possibilidades de interpretação e leitura da obra. Ainda sobre juízo de valor sobre a obra de arte, Jauss esclarece:

Se, inversamente, trata-se de avaliar o caráter artístico de uma obra pela distância estética que a opõe à expectativa de seu público inicial, segue-se daí que tal distância – experimentada de início com prazer ou estranhamento, na qualidade de uma nova forma de percepção – poderá desaparecer para leitores posteriores, quando a negatividade original da obra houver se transformado em obviedade e, daí em diante, adentrado ela própria, na qualidade de uma expectativa familiar, o horizonte da experiência estética futura. (JAUSS, 1994, p. 32)

Partindo desse princípio, as grandes obras são as que permanentemente provocam nos leitores, de diferentes momentos históricos, a formulação de novas indagações que os levem a se emanciparem em relação ao sistema de normas estéticas e sociais vigentes. Tal possibilidade “caracteriza a nossa modernidade mais recente – inverter a relação entre pergunta e resposta e, através da arte, confrontar o leitor com uma realidade nova” (Ibidem, p. 56), promovendo a ampliação dos seus horizontes proporcionada pela obra de arte que não se deixa compreender a partir de um horizonte de expectativa predeterminado.

Suleiman (1980) comenta que as mudanças de entendimento (mudanças da compreensão da obra) são sempre decorrentes das mudanças no *horizonte de expectativas* do leitor, mudanças estas que resultam tanto da evolução da obra sendo lida ou observada, quanto da evolução das condições culturais, políticas e sociais e das normas em vigor naquela sociedade. A autora afirma que a noção de *horizonte de expectativas* permite a Jauss teorizar o relacionamento entre trabalhos apresentados na mesma época, que são recebidos de forma distinta – um público o recebe como sendo atual e contemporâneo, outro público como sendo ultrapassado e ainda outro como sendo avançado demais para a época. Tais rótulos são uma forma de designar o grau pelo qual uma obra encontra, desaponta ou antecipa o *horizonte de expectativas* do público leitor em um dado momento.

Aqui, há de se fazer referência ao contexto da atualidade em virtude da proliferação de propostas distintas de encenação. É sabido que os espetáculos atuais possuem o viés do novo, ou seja, avançam em pesquisas para novas possibilidades estéticas. Neste sentido, Jauss afirma que,

O leitor é aí excluído da condição de destinatário primordial e colocado na posição de um terceiro, de um não-iniciado que, diante de uma realidade de significado estranho, tem ele próprio de encontrar as questões que lhe revelam para qual percepção do mundo e para qual problema humano a resposta da literatura encontra-se voltada. (JAUSS, 1994, p.57)

Em vista disso, diante das novas dimensões estéticas adotada pela arte cênica, o objetivo de trabalhar com a formação do aluno leitor de teatro está vinculado a uma ação do professor: examinar as implicações de se investigar a recepção de um espetáculo teatral e/ou das atividades de sala de aula, a fim de subsidiar sua análise e debate em conjunto com os alunos. As novas abordagens no campo das encenações teatrais precisam ser analisadas e estudadas no âmbito da educação no que se refere a sua recepção.

Pode-se dizer que a recepção no ensino do teatro contempla objetivos semelhantes do estudo de Jauss, no sentido de entender como se apreciou e se aprecia uma obra de arte em momentos diversos de realidades históricas diferentes. Jauss quer compreender como funcionam as re-significações na experiência de fruição da obra de arte.

Nesse sentido, a reflexão da recepção da cena teatral contribui para o esclarecimento de fenômenos comunicativos na medida em que atribuem ao conceito de recepção uma dimensão produtiva contrária às de natureza instrumental em que a comunicação seria uma consequência mecânica de ações entre o emissor e o receptor.

O leitor, ao percorrer um texto, aciona inúmeros outros textos que compõem o seu acervo e promovem uma inter-relação entre eles, construindo sentidos. Esses sentidos podem variar de leitor para leitor porque os acervos são diferentes para cada pessoa. Essa relação texto-leitura-leitor-texto vai, de certa forma, aumentar o acervo do leitor e prepará-lo para interagir com outros textos num processo espiral de construção de sentidos.

O texto “O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*” de Jauss (2002b) discursa sobre a trajetória do “prazer estético” e propõe resgatar a importância da experiência estética ao destacar três categorias:

- 1) *Poiesis* – “o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos” (JAUSS, 2002b, p.100), ou seja, abarca o território da produção artística e corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra.
- 2) *Aisthesis* – “designa ao prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo” (Ibidem, p.101), que trata sobre a própria obra artística em si mesma, diz respeito ao possível efeito provocado pela obra de arte como renovação da percepção do mundo circundante. É o prazer estético da percepção frente à obra.
- 3) *Katharsis* – “prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (Idem). Corresponde à experiência comunicativa fundamental da arte, que permite explicitar a sua função social, ao inaugurar ou legitimar normas e também libertar o

espectador de sua rotina cotidiana, a fim de levá-lo ao encontro com a liberdade estética do prazer de si no prazer do outro.

Para Jauss, essas três categorias básicas da experiência estética não devem ser vistas de forma hierárquica, mas sim como funções autônomas, podendo se completar. Assim:

A conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa quanto da interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela ausência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas. (Ibidem, p. 102, grifos do autor)

O potencial da análise efetuada por Jauss para discutir e ampliar o entendimento de um processo de criação, aqui específico no teatro, será considerado a seguir a partir dos conceitos da tradição estética. A função da *poiesis*, do prazer da co-autoria, implica um processo criativo para exprimir a expressão artística. O espectador se sente co-autor da obra por meio de sua interação imaginativa, ou por vezes pela sua participação efetiva, através das risadas, das palavras pronunciadas, dos bocejos e, muitas vezes por uma participação mais efetiva, como por exemplo, no espetáculo *O Sonho* de August Strindberg, encenado por Tupinambás Urbanos Cia. Teatral EnvieZada² – no final do espetáculo o público é levado a entrar em cena para jogar uma vela acesa dentro de uma grande chama de fogo, ao mesmo tempo em que o espetáculo acontece.

A *aisthesis* compreende a obra artística em si mesma, o espetáculo concebido. O foco aqui é o prazer de se reconhecer na obra, de se identificar. No texto *Auto da Índia*, por exemplo, o caso do adultério, tema central da peça de Gil Vicente. Tal assunto, para a platéia, pode advir de um conhecimento através da experiência anterior e da percepção do sensível. Evidencia-se também a estrutura da peça, os significados, a oratória e a produção de mensagens estéticas.

Por sua vez, a *katharsis* compreende a fruição das sensações e sentimentos provocados pelo espetáculo. É uma função basicamente mobilizadora da arte, que ocorre das reações que não dependeriam do arbítrio pessoal, mas das sugestões emitidas pela obra. Vale lembrar que, segundo Jauss, a função comunicativa da experiência estética não é necessariamente medida pela função catártica:

² A Companhia foi formada por atores da Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. O espetáculo foi dirigido por Zé Alex Oliva.

Também pode decorrer da *aisthesis*, quando o observador, no ato contemplativo renovante de sua percepção, compreende o percebido como uma informação acerca do mundo do outro ou quando, a partir do juízo estético, se apropria de uma norma de ação. A própria atividade da *aisthesis*, contudo, também pode se converter em *poiesis*. O observador pode considerar o objeto estético como incompleto, sair de sua atitude contemplativa e converter-se em co-criador da obra, à medida que conclui a concretização de sua forma e de seu significado. A experiência da *aisthesis* pode, por fim, se incluir no processo de uma formação estética da identidade, quando o leitor faz a sua atividade estética ser acompanhada pela reflexão sobre seu próprio devir. (Ibidem, p. 103)

Para Jauss, “em todas as relações entre as funções, a comunicação literária só conserva o caráter de uma experiência estética enquanto a atividade da *poiesis*, da *aisthesis* ou da *katharsis* mantiver o caráter do prazer” (Idem). O prazer por meio da experiência estética permeia um acontecimento que deve provocar um deslumbramento, tirando o contemplador da percepção automatizadora ou habitual da normalidade do cotidiano e levar tal indivíduo para a dimensão estética.

Porém, é importante salientar que atualmente a idéia de prazer perdeu o seu real sentido. A experiência estética está mais ligada à reflexão do que propriamente ao prazer estético. Por exemplo, quando a obra traz uma inovação, algum tipo de novidade que nos obriga a rever o que já conhecíamos, dando-lhe uma nova organização. Um recompor de conhecimentos existentes que o artista faz, juntando coisas que não havíamos pensado, através do uso da imaginação, faz despertar no espectador uma nova postura frente ao mundo. Por mais que o espectador seja arrebatado pela obra, ele fará uma análise e reflexão frente ao novo. Nesse sentido, Jauss afirma que há três classes de leitores: “o primeiro, o que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar, o intermediário, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte”. (2002b, p.103) Assim, pode-se dizer que essa dimensão da apreensão e reflexão estética pode ser estimulada e desenvolvida, pois quanto mais as pessoas dela se utilizarem, mais facilmente dominarão as características dessa linguagem.

Ler, como dito anteriormente, é abrir-se para a leitura para construir sentidos e se construir enquanto leitor-texto. A amplitude do ato de ler vai depender da proficiência do leitor. Quanto maior for o seu acervo, suas inferências e visão de mundo, maior será sua compreensão do texto e sua interação com ele.

Portanto, o que se constata aqui é que a recepção se transforma, na elaboração do olhar da leitura, em um universo tramado de significados. Na dinâmica estabelecida entre realidade,

ficção e imaginário, Jauss insere no universo suas contribuições para a recepção, que dialoga plenamente com os objetivos da formação do aluno espectador. Objetivos esses que estão presentes na convocação e revitalização da realidade pré-existente, pela revisitação da memória, na criação de uma relação intertextual entre texto literário e textos fictícios, trazendo para o leitor a fruição de um texto que transita entre realidade, ficção e imaginários. Por isso, é fundamental que o professor de teatro durante as aulas desenvolva o olhar do aluno espectador, é imprescindível que as metodologias para aferir a recepção estejam presentes durante todo o processo teatral desenvolvido com alunos em qualquer esfera educacional.

Por fim, reitera-se que as propostas de encenação contemporâneas apontam para as tendências atuais do espetáculo teatral, a proposição do novo aparece com frequência. Sem dúvida, educar por meio do teatro implica oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para que ele possa apreciá-lo. O acesso a metodologias e a estratégias que permitam promover um equilíbrio entre o fazer e o apreciar, é condição para desenvolver a habilidade do aluno como leitor de teatro. Assim, o aluno constrói progressivamente novos conhecimentos, novas formas de pensar e de relacionar experiências teatrais anteriores com as novas.

REFERÊNCIAS

GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariângela Alves de. (orgs). *Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

_____. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. p. 67-84.

_____. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. p. 85-103.

SULEIMAN, Susan. Introduction: Varieties of Audience-Oriented Criticism. In: Suleiman, S. e Crosman, I. *The Reader in the Text - Essays on Audience and Interpretation*. New Jersey: Princeton University Press, 1980.

VICENTE, Gil. Farsa Chamada Auto da Índia. *Obras completas*. Prefácio e Notas Prof. Marques Braga. 5. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1974. v. 5.

WILLIAMS, Tennessee. *Um bonde chamado desejo*. Trad. Brutus Pedreira. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM DANÇA: SABERES MULTIFACETADOS

Scheila Mara Maçaneiro¹

RESUMO: Este estudo tem por objetivo discutir práticas docentes do licenciado em Dança, que ao adentrar no ensino formal se depara com a obrigatoriedade de trabalhar com outras linguagens artísticas, realidade bem distante daquela em que foi formado. Nesse sentido, discuto a Dança e a relevância da especificidade docente na formação escolar do aluno.

PALAVRAS CHAVE: dança; educação; especificidade.

ABSTRACT: *This study aims to discuss teaching practices of a degree in Dance, which upon entering the formal education is faced with the obligation to work with other artistic languages, really far away that it was formed. Accordingly, I discuss the relevance and dance or not the specific teacher training school student.*

KEYWORDS: *dance; education; specificity.*

Ao observarmos os jovens na contemporaneidade nos deparamos com realidades construídas mediante diversas redes, indivíduos que anseiam por oportunidades, relações e principalmente identidade. Nesse universo flutuante, o que seria algo para acontecer mais tardiamente, é bombasticamente colocado em seus caminhos, a escolha de suas profissões. (PAIS, 2006)

Entre tantos milhares de jovens, estão aqueles que se identificam com a Arte e entre suas linguagens, a Dança. Por um histórico acadêmico recente², o Curso de Dança, seja bacharelado ou licenciatura, ainda é uma escolha de uma profissão que a sociedade em geral não reconhece ou na verdade, não conhece. Num país como o Brasil que valoriza a Arte, muitas vezes somente em seu caráter de entretenimento, não existe mesmo condição ainda que seja aceita como qualquer outra profissão.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2008), graduada em Dança (1992) e em Educação Física (1984) pela PUC-PR. Professora do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada, Linha de pesquisa Teorias da Arte.

² O primeiro Curso de Dança do Brasil foi instituído na Universidade Federal da Bahia em 1956

Independente das dificuldades citadas, a comunidade de Dança no Brasil, tem crescido em várias vertentes, sejam elas pelo viés artístico performativo ou da educação. Em se falando das especificidades desse ensino, Strazzaccapa (2006, p.12) esclarece que:

além de dançar, a faculdade quer discutir, analisar, pesquisar, criticar, historiar, documentar a dança. Quer ampliar seus horizontes, conhecer novas tecnologias, estabelecer pontes com outras áreas de conhecimento, questionar o papel da dança na sociedade, produzir, criar, escrever e lecionar dança.

Entretanto, propomos uma reflexão, instituições superiores de Dança que estão voltadas para a formação docente, estão efetivamente realizando estas ações? O licenciado em Dança leciona o quê? Qual Dança? Em que contexto? De que forma? A Faculdade ensina a ensinar Dança nos ambientes escolares? Os bacharéis em Dança sabem do que estamos falando?

Estas inquietações, circunstanciadas pela formação e atuação dos licenciandos e egressos do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná³-FAP, trazem a tona a complexidade da formação pedagógica dos professores de Arte, os desafios de articular arte e educação no contexto da escola e de outros espaços educativos. A percepção de dicotomias e fragmentações na formação deste profissional instiga-nos a refletir, pesquisar e intervir para uma construção conjunta de novos percursos formativos, atrelados à multiculturalidade, à tecnologia, às outras áreas de conhecimento em Arte. Por este olhar multicultural Silva Apud Marques (2010, p 178) nos diz:

Nessa perspectiva, não são somente as questões relacionadas a classe, relações sociais de produção, poder, ideologia e emancipação que fazem parte dos referências de leitura do mundo... gênero, etnia, sexualidade, idade, subjetividade, diferença, relações entre saber-poder passam a ter importante papel na compreensão e na desconstrução dos mundo vividos... são questões passíveis de serem abordadas – problematizadas, criticadas e transformadas – nos processos de ensino e aprendizagem de dança/arte.

Em se falando de sociedade e da formação do artista docente, temos como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) que assegura a Arte como componente curricular obrigatório na educação básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – Arte 1997) como instrumento de alusão para o desenvolvimento da disciplina, ainda que pouco discutido e transformado pelos professores de Arte. Este documento apresenta as

³A Faculdade de Artes do Paraná teve sua origem na primeira escola de música do Estado, o Conservatório de Música do Paraná, fundado em 1913. Em 1967 a Lei Estadual nº 5465 autorizou a transformação do Conservatório em Faculdade.

quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) e suas especificidades. A área de conhecimento é Arte e as linguagens são sub-áreas, específicas e autônomas.

Fortalecendo este referencial, a arte educadora Ana Mae Barbosa destaca-se ao introduzir no ensino brasileiro, no final da década de 1980, um enfoque diferenciado para o ensino de arte, denominado “Proposta Triangular para o Ensino de Artes” difundido inicialmente no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo. A pesquisadora incentivava uma relação tríade através da relação entre o fazer artístico, a apreciação e a contextualização da obra de arte (BARBOSA, 1991).

Uma reflexão neste sentido nos ajudará a tornar claras as novas e férteis tendências da Arte-Educação, no sentido de transformar o processo de aproximação dual num processo dialético, dando como resultado novos métodos do ensino da Arte, não mais resultantes da junção da Arte à educação ou da oposição entre ambas, mas de sua interpenetração (BARBOSA, 1978, p. 13).

Esta proposta permeia a maioria das metodologias de ensino de Arte, assim como os livros didáticos. Cabe ressaltar a necessidade de aliar a todo encaminhamento pedagógico a postura crítica e o conhecimento significativo, para que a metodologia de ensino não se torne uma mera receita didática.

Atualmente o ensino da disciplina de Arte no Estado do Paraná é regido pelas DIRETRIZES CURRICULARES EDUCACIONAIS DE ARTE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E PARA O ENSINO MÉDIO (PARANÁ, 2008). Esse documento está fundamentado na Arte como forma de humanização, em práticas que possibilitem seu olhar enquanto forma de conhecimento, de ideologia e trabalho criador. Tal concepção tem seu enfoque nas relações históricas entre Arte, Cultura e Sociedade, o que implica em uma abordagem reflexiva e crítica. A construção da disciplina, segundo o documento, permeia objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação que dialogam com o cotidiano escolar e as teorias críticas da Arte e da Educação, diante de campos conceituais do conhecimento estético e da produção artística.

Nesse contexto educacional a Dança assim como as outras áreas artísticas fazem parte de um processo que necessita ser constantemente aprofundado, explorado, investigado, refletido, construído e reconstruído, através de ações que fortaleçam seu significado histórico, social e político.

Para Libâneo (1985), em suas colaborações educacionais críticas, este agir educacional reflexivo coloca, num mesmo patamar, o agir político, porque é através da análise da situação presente e concreta da realidade escolar que poderemos organizar nossa práxis

enquanto professores transformadores.

Ao tomar como referência a importância da visão dos “professores como intelectuais transformadores”, retorno ao pensamento da pedagogia crítica, fundamentada no educador Henry Giroux, entre outros.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos (GIROUX, 1997, p. 161).

A visão do professor de Dança como um “intelectual” (GIROUX, 1997) advém da observação de que a teoria e a prática artística específica, quando relacionada à cognição e reflexão, é capaz de contribuições extremamente significantes para o ensino crítico e problematizador. Nesse caminho, o professor de dança é levado a se manifestar, dar opiniões como profissional que “também” é responsável, juntamente com professores de outras áreas por uma formação crítica e participativa de seus alunos, em todos os âmbitos da sociedade.

Para Isabel Marques

a postura crítica nos permite sair do senso comum, nos ajuda a cruzar as fronteiras do óbvio, nos auxilia a deixar de pertencer à massa amorfa de pessoas identicamente alijadas dos processos de construção do mundo. (2010, p. 218).

Ao falarmos de formação de professores de Arte, estamos abarcando alunos que se licenciam nas especificidades artísticas, na qual o estágio como componente curricular obrigatório seria um espaço de aproximação com a realidade escolar, com outros saberes, além da tentativa de relação entre a realidade e o que foi estudado na instituição formadora. No entanto, Pimenta (2005, p. 21) nos diz que:

diferentemente do exercício profissional de outras profissões que exigem o cumprimento de um estágio curricular e um estágio profissional entendidos como componentes da fase de formação, o exercício profissional de professores no Brasil, desde suas origens, requer o cumprimento apenas do estágio curricular.

O estágio, neste contexto, subtrai a experiência profissional, que seria determinante para o entendimento das diferentes dimensões do ensino e da pluralidade que envolve o

trabalho da docência, porque a “realidade educacional é muito mais heterogênea e plural do que a descrição que, muitas vezes, nos é feita de sua problemática, desafios e alternativas” (CANDA, 2000, p.12).

Para além dessas questões que já foram e ainda são focos de pesquisa, destaco neste estudo o egresso do Curso de Dança, que ao concluir a sua formação específica tem a possibilidade de exercer sua profissão no espaço escolar, mas se depara com o “fantasma da polivalência”⁴, ou seja, a necessidade de desenvolver conteúdos de todas as áreas artísticas, diferentemente da especificidade apregoada na sua formação.

Diante desse quadro, a prática pedagógica baseada nos PCNs Arte, que mesmo possuindo relevante lugar no ensino da Arte, acaba por deixar várias lacunas que ainda se apresentam sem soluções. Maura Penna (2009, s/p.) em seu artigo para a Rede Arte na Escola⁵, colabora:

tais perspectivas colocam em discussão a possibilidade de os PCN-Arte trazerem mudanças efetivas para a prática pedagógica na área. A pretensão de um único professor realizando as propostas do PCN-Arte em todas as linguagens artísticas contradiz a amplitude e profundidade das propostas específicas, atualizando a polivalência e conduzindo inevitavelmente, a um esvaziamento de conteúdos.

Todo esse argumento vem de encontro ao relato de alunos egressos da FAP, que se sentem bastante perdidos nesse início de carreira docente quando se deparam com a real situação da disciplina de Arte. Por um lado, uma formação específica, de outro, conteúdos das outras sub-áreas de Arte a serem seguidos.

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte explicitam que:

para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive, é necessário que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio. (PARANÁ, 2008, p. 13).

⁴Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71, a Arte é incluída como atividade no sistema formal de ensino por meio da disciplina Educação Artística para 1º e 2º graus. O professor de Arte trabalhava conteúdos de Música, Desenho, Artes Plásticas e Artes Cênicas, o que impedia o aprofundamento da linguagem e propiciava a mera execução de diversas atividades artísticas. Este profissional polivalente e a conseqüente superficialidade no ensino foi bastante combatido nas discussões realizadas pelas associações de arte educadores no final da década de 1980.

⁵ O Instituto Arte na Escola instituiu o Projeto Arte na Escola, criado em 1989 pela Fundação Iochpe. Sua missão é incentivar o ensino da Arte por meio de formação contínua de professoras e professores do ensino básico, investigando e qualificando processos de aprendizagem. A rede Arte na Escola é composta por pólos de formação contínua de profissionais do ensino da arte em 53 instituições de ensino superior no país. Esta rede ainda se estende aos parceiros dos pólos, secretarias municipais e estaduais de educação e outras instituições, alcançando a comunidade pela construção de conhecimento promovido nas escolas.

Entendemos dessa forma o caráter multifacetado que nosso egresso se envolve ao adentrar à escola e nesse contexto ele se questiona, “o aluno da escola só vai vivenciar a Arte por meio da Dança ? Até que ponto eu consigo me aprofundar nas outras linguagens e transmitir esses conteúdos aos alunos?”

Assim como o educador português Antônio Nóvoa (1995), que prioriza a qualificação profissional e o aprender contínuo do professor como motores da melhoria do ensino, Strazzacappa (2008, p. 92) complementa:

Apesar da existência de diferentes licenciaturas em vigor (dança, teatro, música, artes visuais), tratando especificamente cada uma das linguagens artísticas, nenhuma garante que o professor estará apto a trabalhar com propriedade as nuances de cada fazer artístico, o que obriga esse profissional a estar aberto a interlocuções com outros profissionais, a buscar cursos de aperfeiçoamento e atualização.

Podemos observar que a atuação do professor de arte pode ser construído sob o prisma das interlocuções, mas qual seria o espaço da dança na escola? Até que ponto as outras linguagens, mais arraigadas no espaço escolar, afetariam a especificidade da dança? Qual a postura dos cursos de formação sobre a interlocução das linguagens? Como distinguir o diálogo da polivalência?

Numa época de valoração a tudo que é inter, multi, pluri e outros termos que nos levam a flexibilidade e diversidade “A arte é o meio indispensável para esta união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de idéias”. (FISCHER *apud* DUARTE JUNIOR, 1988, p. 108).

Ao entrar em contato com depoimentos de alunos egressos, percebemos que as relações com as outras linguagens artísticas realizadas na ocasião dos estágios, não foram bastante para ajudá-los no enfrentamento da realidade escolar, quando enfim se tornam professores de Arte do ensino fundamental e médio.

O enfrentamento diário e a necessidade de trabalhar as outras linguagens como conhecimento, exige domínio cognitivo e sensível, o qual não é subsidiado pela formação.

Os professores de Dança, ao ingressarem nas redes públicas precisam colocar seu conhecimento específico num lugar de divisão com os outros saberes artísticos, suas expectativas são permeadas de medos e decepções, porque muito do que foi colocado em sua formação acadêmica não se aplica naquele contexto, além de que as licenciaturas muitas vezes não contemplam as outras linguagens.

O pensamento de Nóvoa contribui ao afirmar que a relação do professor com o saber:

constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? Na resposta a estas e a muitas outras questões encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional. (1995, p. 27)

Esse estudo assim justifica-se na intenção de desvelar esse choque com a realidade e o que seria essa “frustração” e “violência” que os egressos relatam em suas falas, onde se sentem violentados por um sistema que exige deles aptidões às quais eles não foram preparados.

Nesse sentido, poder e violência da instituição sobre o indivíduo são discutidos por Michel Foucault em seu texto *a Microfísica do Poder*, em que ele articula o peso do saber instituído versus “os saberes das pessoas” (FOUCAULT, 1989).

O Ministério da Educação tem o poder e a responsabilidade da elaboração de leis que regem todo o sistema educacional e que influenciam as práticas pedagógicas. Mas a sua viabilidade só será realmente testada nos ambientes escolares, pelos professores, alunos e gestores.

A Dança se comunica com o mundo através do corpo, dentro dessa área de conhecimento nos associamos a cognição, a intuição, percepção, e a sensibilidade do ser humano. Para seu entendimento no meio escolar temos como um dos objetivos citados no artigo *Diálogos do Corpo* de Lenira Rengel (2009, p.61), “formar construtores e leitores de códigos da dança para a compreensão das inúmeras e variadas manifestações de movimento do corpo e do ambiente no qual ele se insere”.

A educação pela Dança dessa forma pode ou não se aproximar das outras linguagens, sem, contudo perder sua especificidade, no entanto o quê podemos responder comprovadamente ao aluno egresso que se sente “violentado” por tal prática? Afinal, a formação acadêmica em Dança pensa nessas relações ou o mundo da Dança são somente os processos corporais? O Professor de Dança pode ou não trabalhar outras linguagens da Arte como conhecimento?

Trazer a tona problemas antigos e atuais permanecem como um desafio à Educação em Arte na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. Lei n. 5692/71: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília, 1971.

_____. Leis, Decretos, etc. Lei n. 9394/96: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília, 1996

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DUARTE-JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1988.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro; Grall, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In MENDES DE ALMEIRA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda (Orgs). *Culturas jovens, novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2006

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares educacionais de arte para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PENNA, Maura. PCN nas escolas: e agora?

http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=12. Acesso em 05 ago 2009

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2005.

RENGEL, Lenira. Diálogos do corpo. [http://www.cenpec.br/memoria/uploads/F1595_215-05-00007%20Rev.Arte Ed.F%20EDsica-Ens.Fund.pdf](http://www.cenpec.br/memoria/uploads/F1595_215-05-00007%20Rev.Arte%20Ed.F%20EDsica-Ens.Fund.pdf) Acesso em 05 ago 2009

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.) *Educação e Arte - as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FORMANDO UM PROFESSOR DE MÚSICA REFLEXIVO E PESQUISADOR

Solange Maranhão Gomes¹

RESUMO : O presente texto apresenta um tema discutido na formação de professores: o papel da reflexão e da pesquisa na formação docente. Neste trabalho procurou-se vislumbrar este conceito relacionado à formação inicial do professor de música. Para tanto, buscou-se inicialmente discutir o conceito de professor reflexivo a partir da abordagem de Schon, e da pesquisa sob a perspectiva de Souza e Mota. Paulo Freire contribui para o aprofundamento desta reflexão trazendo outros aspectos da formação docente.

PALAVRAS CHAVES: formação de professor de música; professor reflexivo; professor pesquisador.

ABSTRACT : The current text presents a discussion on teacher formation related to research and reflexion about the subject mentioned before. In this approach this concept was considered during the whole discussion. Thus, Schon thoughts were used on teacher reflexive concept, as well as, under Souza and Mota point of view about teacher as a researcher. Paulo Freire contribute to treat in detail this reflexion bringing several aspects on teacher formation.

KEY WORDS: music teacher formation, reflexive teacher, researcher teacher.

No Encontro Nacional de 2002 da Associação Brasileira de Educação Musical, levantou-se a problemática da Pesquisa e Formação em Educação Musical. Naquele período, a discussão estava em pleno vigor e entusiasmo, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música estavam sendo aprovadas, o que possibilitava a implantação de reformas curriculares em cursos de música em todo o país.

Como resultado, pretendia-se obter um currículo que atendesse o novo paradigma educacional da formação específica, como afirma Henstschke (2003, p. 54):

Acredito que os cursos que iniciaram ou já concluíram o seu processo de reforma têm se deparado com inúmeros dilemas, os quais talvez ainda não tenham sido debatidos ou compartilhados, em âmbito nacional, na ABEM. Digo isso, porque as mudanças propostas atualmente estão muito longe de serem mudanças cosméticas, de grade, de súmula ou carga horária. Elas demandam

¹ Professora de música na Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Mestre em música pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2008). Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada e da Linha de pesquisa: Arte e ensino.

uma mudança total de paradigma educacional, das práticas de ensino, das múltiplas formas de aprendizagem, da seleção de conteúdo, da didática, enfim, de todo o processo de formação profissional em nível de graduação, diferente do que vem sendo praticado.

Portanto, mudar um currículo, não se atém somente à mudança de disciplinas ou da matriz curricular. Todos os aspectos salientados por Henstschke devem ser continuamente discutidos e alimentados, pois mudanças tão significativas levam tempo, amadurecimento, reflexão, e estudo. Como também nos alerta a autora, os alunos devem ser ouvidos e participarem da construção curricular dos cursos. (HENSTSCHKE, 2003)

Coutinho (2003, p. 156) igualmente menciona:

Os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar aos seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo.

O aluno, segundo esta perspectiva, é o sujeito que pode ao longo de sua formação inicial ter um caminho que lhe dê ferramentas que o possibilitem fazer suas próprias escolhas de acordo com as situações educacionais mais diversas que irá vivenciar. Para tanto, a pesquisa é essencial, pois “é preciso desenvolver no professor a faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar conhecimentos”. (Ibid, p. 156)

Entende-se ser relevante o estudo sobre formação de professores de música, pois se partindo do princípio que toda instituição educacional busca construir conhecimento crítico e reflexivo, terá como alvo a formação profissional do futuro professor. Como observa Gadotti (2005, p.31):

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada ao enfoque, à perspectiva, à concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Pode-se vislumbrar uma formação inicial que propicie a formação de um sujeito reflexivo e pesquisador.

Após realizar atividades relacionadas com reformas curriculares e observar a prática de profissionais, Schön² (2000) percebeu que os currículos que primeiramente apresentam os conhecimentos teóricos, sucedidos por aplicação prática e por último, um estágio de vivência do aprendizado, não conseguem formar um profissional que esteja preparado para os desafios constantes e problemas que surgem no dia a dia, e por vezes, as técnicas aprendidas são insuficientes para o suporte necessário para a solução de problemas.

A partir destas observações e com estudos de filosofia, a partir das idéias de John Dewey, Schön propõe “uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização” (PIMENTA, 2002, p.19). A esse tipo de conhecimento, Schön denomina *conhecimento-na-ação*. Neste sentido, o autor comenta:

Usarei a expressão conhecer-na-ação para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes-performances físicas, [...] como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. (SCHÖN, 2000, p.31).

Contudo, esse tipo de conhecimento nem sempre é suficiente. No dia a dia, os profissionais se deparam com situações não previstas, com elementos inéditos, fora da rotina habitual. Para novas situações, busca-se encontrar novas soluções, processo denominado de *reflexão-na-ação*. Para Pimenta (2002, p. 21):

A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização [...] uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática.

Segundo Pimenta (2002) as idéias de Schön logo foram disseminadas entre os meios educacionais de vários países, gerando discussões e pesquisas acerca da formação docente e do

² Donald Schön foi professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, (EUA) até 1998. (PIMENTA, 2002)

papel do professor tanto em situações em sala de aula como o seu papel nas reformas curriculares.

A ampliação e a análise crítica das idéias de Schön (e a partir delas) favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön. (PIMENTA, 2002, p. 20-21)

Um destes temas se refere ao saber docente, que não é somente construído pela prática, mas também sustentado por teorias educacionais.

Libâneo (2002) recomenda que na reflexão sobre a sua prática, o professor adote teorias que se configurem como um marco para as melhorias das práticas de ensino e avaliação dos resultados.

Além da sustentação da prática escolar e o favorecimento da reflexão individual, a teoria amplia os olhares acerca do campo educacional, o qual deve igualmente considerar o contexto político, social, institucional onde ocorrem as práticas escolares.

Concorda-se com Libâneo (2006, p.19) que:

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc. Fica claro que o modo que os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem como pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

Esta perspectiva crítica considera que a reflexão docente deva ser tanto individual como coletiva.

Em Zeichner, (apud PIMENTA, 2002) encontra-se três perspectivas acerca da reflexão docente desenvolvidas após pesquisas envolvendo professores. A primeira, afirma que os professores devem refletir sobre suas práticas profissionais a partir de suas próprias experiências educacionais provenientes das condições sociais onde ocorrem. A segunda, indica o reconhecimento pelos professores que os seus atos são políticos e podem se direcionar para ações democráticas e emancipatórias. E a terceira perspectiva formula:

A prática reflexiva enquanto social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social. (ZEICHNER apud PIMENTA, 2002, p. 26)

Assim, o conceito de reflexão da prática preconizada por Schön, gerou desdobramentos, levando a um conceito de professor reflexivo compromissado com as transformações sociais e institucionais.

Dentro desta perspectiva, cabe ressaltar o conceito de professor pesquisador, onde a pesquisa deve estar presente no cotidiano e em ações investigativas desenvolvidas pelo professor considerando o meio social, político e institucional onde está inserido, levando-o a ações que refletem um sujeito ativo, cômico da realidade que o cerca, e de suas atitudes perante esta realidade, o que Souza denomina de “autodireção”. (SOUZA, 2003)

Para esta autora,

Se pesquisa é uma atividade cognitiva, então, a experiência de pesquisa na formação de professores deve ser um exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, ouvir e para agir no interesse dos seus alunos. Esse “ver e ouvir”, instrumentalizado com teorias, estudos, olhares de outras pessoas sobre os objetos, permite que os professores possam diagnosticar a situação pedagógico-musical na qual atuam e fazer uma reflexão metodológica mais consciente. (Ibid., p. 8)

Souza (2003) aponta também a relevância da pesquisa em *educação* quando se trata de pesquisa em *educação musical*, argumentando que “isso implica em ter um sólido conhecimento de pedagogia e um domínio das correntes teóricas em educação”. (Ibid., p. 9)

Na relação entre formação do docente em educação musical e pesquisa, Mota (2003) indica que esta última está presente como um processo integrante na formação inicial, como um objeto de ligação entre a teoria e a prática, dando subsídios ao futuro professor para o enfrentamento dos vários contextos onde ocorre o fenômeno musical. Um dos aspectos ressaltados é o da pesquisa como *formativa* na formação do docente em música.

Formativa, porque pretende intervir, modificar e perspectivar alternativas ao *status quo*, característica, aliás, particularmente premente na área artística em que nos situamos e na formação de futuros formadores. (MOTA, 2003, p. 15)

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: FORMANDO PROFESSORES AUTÔNOMOS

A autonomia do professor é discutida na filosofia de Paulo Freire, que, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* destaca:

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é temática central em torno do que gira este texto. (FREIRE, 2004, p. 13)

Giroux (1997), em sua análise sobre a obra de Paulo Freire postula que o seu discurso situa-se entre o que o autor chama de “linguagem da crítica”, por sua aproximação com a nova sociologia da educação, e pela “linguagem da possibilidade” por sua aproximação com a teologia da libertação. Para o autor:

É a partir da mescla destas duas tradições que Freire produziu um discurso que não apenas dá significado e coerência a seu trabalho, mas também fornece as bases para uma teoria mais abrangente e crítica da luta pedagógica. (GIROUX, 1997, p.147).

Dentro dessa visão, a educação representa tanto as relações de poder presentes nas realidades vivenciadas nas sociedades, como na relação dialética entre indivíduos e grupos a partir de uma particularidade social e histórica.

Concorda-se com Giroux (1997):

A educação é aquele terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental, no qual a produção de significado, desejo, linguagem e valores inclui e responde às crenças mais profundas acerca do que significa ser humano, sonhar e identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social. (Ibid, p. 147)

Pensar a formação do professor segundo essa filosofia, é atentar para aspectos como a ética, a estética, a solidariedade entre os seres humanos, o comprometimento do professor, a relação professor-aluno, a alegria e a esperança na formação do educador, contribuições imprescindíveis para esta reflexão.

Quanto à ética, para Paulo Freire, esta deve andar de mãos dadas com a estética, para ele, a “decência com a boniteza” (FREIRE, 2004, p.24). Na prática educativa, a ética representa um caminho a que ele denomina de pureza, e se faz presente como:

Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. (FREIRE, 2004, p. 33)

Em sua relação com a estética, Freire demonstra a *boniteza* do sonho de ser professor e que “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente”. (GADOTTI, 2005, p. 11)

Freire também aponta para um professor com comprometimento. O professor tem que se colocar diante dos alunos, e se posicionar politicamente. A educação é política, porque realizada pelos homens, traz consigo as marcas, crenças e posicionamentos filosóficos e sociais dos seus participantes. O professor é um ser político que possui crenças, valores, referências e isso não passa despercebido pelos alunos. Para Freire (2004, p. 97), “se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista”.

O professor não pode se omitir diante de seus alunos, entretanto, deve permitir opções e posicionamentos diversos, criando um espaço democrático em sala de aula. Além disso, o professor deve ser aquele que “faz o que fala”, que se põe como exemplo para seus alunos. As suas atitudes devem ser coerentes com o seu discurso. Por vezes, um professor autoritário se reveste de atitudes aparentemente democráticas, contudo se revela quando no seu relacionamento com os alunos não abre espaço para o diálogo e a “escuta” das falas, da identidade destes. Nesta direção, o professor progressista deve aceitar o novo. Por outro lado, a autoridade do professor não pode ser negada. Freire (2004) nos coloca de maneira clara a difícil ação da autoridade do professor na escola, sem que este se revista de um papel autoritário. Para o autor, esta há que estar sempre em equilíbrio com a liberdade. Diz Freire (Ibid, p. 105):

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

A autoridade do professor, além da prática democrática, está vinculada ao seu preparo e esforço para estar à altura da tarefa que irá desempenhar. O professor pode cumprir outras

funções na escola, mas o primordial papel do professor na escola é o de ensinar. “Para tanto, ele precisa, necessariamente, dominar os aspectos teóricos/ metodológicos que orientem a sua ação, possibilitando-lhes o agir consciente/ intencional”. (SOARES, 2008, p. 22-23)

Outro ponto a se destacar, é a abertura ao diálogo que se complementa com a alegria e a esperança na ação de ensinar. A possibilidade do diálogo se evidencia a partir do momento que o professor se dispõe não somente a respeitar as diferenças em relação aos seus alunos, mas também aos seus pares no meio escolar.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.[...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 2004, p. 136).

Considerando este aspecto na formação do educador musical, Penna (2006) argumenta que o diálogo e a cooperação possibilitam que aconteça o movimento interdisciplinar nos currículos dos cursos de formação de professores de música.

A interdisciplinaridade, o diálogo entre campos do saber, não pode estar restrito à pesquisa ou à pós-graduação; pode e deve, a nosso ver, integrar e enriquecer a própria formação do educador musical, na licenciatura. Com isso, não pretendemos diluir os currículos das licenciaturas em música em generalidades, perdendo o domínio dos conteúdos que nos são próprios. A idéia é “abrir” esses currículos, estabelecendo pontes de diálogo e inter-relação. (PENNA, 2006, p. 41)

Quanto à esperança, Giroux (1997) analisa em Freire como: “A esperança e visão do futuro [...], não pretendem tanto oferecer consolo aos oprimidos quanto promover formas correntes de crítica e uma luta contra forças objetivas de opressão.” (GIROUX, 1997, p. 149). Há na prática educativa a relação entre a alegria e a esperança. Estas devem percorrer o caminho do aprendizado quando professor e alunos buscam a superação de obstáculos e a possibilidade de movimento em busca do que se acredita. Enquanto que a desesperança imobiliza e não é parte inerente do ser humano, a esperança mobiliza e tem o poder de mudanças, de transformação. Aquele que se indigna com as injustiças, que não aceita o fatalismo é um esperançoso.

Destaca-se ainda, a afetividade que deve envolver a prática educativa de que fala Freire. Ele descarta como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade, porém, desde que esta não interfira no compromisso ético e no exercício da autoridade do professor. (FREIRE, 2004).

A atividade docente de que a discente não se separa. É uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar com e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. [...] É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade de alegria, prescindia de formação científica séria e de clareza política dos educadores ou educadoras. (Ibid., p. 142-143)

Acreditamos que os conceitos aqui destacados como a ética, a estética, a alegria e a esperança em Paulo Freire, podem servir de guia para nortear e discutir a formação inicial do professor de música. Um professor reflexivo e pesquisador, preparado para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea cada vez mais heterogênea e que exige do educador musical um novo posicionamento quanto às suas práticas pedagógicas. Podemos vislumbrar assim um professor de música transformador, tendo o diálogo como princípio e comprometido com o ato de ensinar e capaz de contribuir para o aprendizado musical e para a experiência cultural e artística dos alunos.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.**-2 ed. São Paulo : Cortez, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Curitiba, PR: Positivo, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p.53-55, 2003. Henstschke (2003, p. 54):

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80

_____ **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.8, p.11-16, mar. 2003.

PENNA, Maura L. Desafios para a educação musical : ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.14, p.35-44, mar. 2006.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2002. p. 17-52

SCHÖN, Donald A . **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, Kátia Cristina Dambinski. **Trabalho docente e conhecimento** 2008. 248 f. Doutorado. (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2008

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.8, p.7-10, mar. 2003.

AS MUDANÇAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: ENTRE CLARIDADES E SOMBRAS

Sônia Tramuja Vasconcellos¹

RESUMO: Este trabalho apresenta algumas reflexões e indagações sobre a formação inicial do professor de arte após as reformulações realizadas nos cursos em consequência da LDB de 1996 e das diretrizes para os cursos de graduação em arte. O objetivo é trazer a tona questões que ficaram à margem e que fragilizam a formação do professor e a sua atuação como profissional crítico do ensino e aprendizagem em arte.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial; mudanças curriculares; atuação profissional; ensino de arte.

ABSTRACT: *This paper presents some thoughts and questions about the initial formation of an art teacher after reformulations in courses as a result of the LDB of 1996 and the guidelines for undergraduate courses in art. The goal is to bring out issues that remained on the sidelines and that weaken the education of teachers and their professional role as critic of teaching and learning in art.*

KEYWORDS: *undergraduate education; curriculum changes; professional performance; teaching art.*

Quando os alunos se matriculam num curso de graduação, estão iniciando uma formação profissional e esperam que, ao final do curso, estejam qualificados a atuar na área escolhida. Ou seja, que de posse do diploma estejam aptos a realizar entrevistas, concursos e iniciar o exercício profissional, momento em que os conhecimentos adquiridos e construídos no curso são postos em ação. De outro lado, “o propósito de qualquer programa educacional é *promover a aprendizagem*” (GAGNER, 1980, p. 1), e para que isto se efetive os partícipes dos cursos de licenciatura – o que envolve professores, alunos, funcionários, egressos, sociedade civil, governo – precisam discutir sobre as premissas, fundamentos e concretudes do que está sendo ensinado.

A transformação do ensino de desenho em educação artística e atualmente em ensino de arte, a passagem de atividade educativa para área de conhecimento, envolveu diversas concepções, conflitos, negociações e modificações de ordem cultural, social e

¹ Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná, mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada na Linha de Pesquisa Arte e Ensino.

pedagógica. A formação de professores, seja em arte ou em outra área, também sofre pressões econômicas, sociais e políticas que alteram seus currículos, carga horária e campos de trabalho. A graduação deve, portanto ser um dos *lócus* de análise dos conflitos históricos da profissão e da disciplina de arte, o que possibilitaria atitudes argumentativas e investigativas sobre situações percebidas no âmbito do ensino de arte e que reverteriam também em mudanças no próprio curso. Mas até que ponto a graduação assume esse papel e incorpora mudanças?

Nesse sentido, Hernández ressalta que as alterações no cenário social e educacional, e que afetam o trabalho do professor, requerem “um novo rumo na formação se quisermos dialogar com eles” (2005, p. 26). Essas transformações precisam, mais do que se enquadrar em novos projetos pedagógicos, com normas e concepções pré-definidas por resoluções nacionais, ser o resultado de discussões da comunidade acadêmica, egressos, professores de arte, e que se refletem no curso, nas disciplinas e nas práticas formativas.

Todos os cursos de graduação e escolas de educação básica (re)formularam seus projetos político-pedagógicos,

mas nada se fala dos projetos das pessoas – os professores e seus alunos – que trazem sentido à educação escolarizada; tampouco sobre o papel que a escola pode exercer para a deflagração de projetos vocacionais e existenciais, do mesmo modo que não se suspeita ser possível enriquecer o atual debate sobre identidade profissional do professor, estendendo-o ao estudo das contribuições que o fenômeno artístico traz à revitalização do exercício docente, sobretudo no que tange à deflagração de condutas de antecipação. (MORAES, 2002, 44-45)

Qual o sentido da mudança, da reformulação, se ela permanece externa ao indivíduo? Em que acreditamos? O que efetivamente, enquanto professores de professores, queremos mudar, ampliar, focar mais? Até que ponto o ensino de arte não está se tornando um lugar de repasse de conteúdos e não “um lugar ímpar de cooperação para a compreensão de nossa identidade humana” (PIMENTEL, 2006, p.13)? Onde está a arte no nosso ensino?

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB nº 9394/96), e as conseqüentes resoluções, diretrizes e pareceres do Conselho Nacional de Educação, promoveram mudanças nos cursos de formação de professores, mas em que medida estas mudanças trouxeram maior reflexão sobre o contexto social no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem, maior clareza para examinar o processo de educação existente no Brasil, para a discussão e desenvolvimento de conceitos que envolvem a arte e a educação? O que efetivamente mudou e por quê? Uma das mudanças ocorridas no curso de licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná foi a retirada das oficinas de música, teatro e

dança. A especificidade precisava ser deflagrada na formação inicial e qualquer diálogo com outra linguagem foi encerrado. Mas o que está ocorrendo lá na ponta quando o licenciado se forma e começa a atuar na escola? Que debates foram realizados no curso para balizar a prática profissional na disciplina de arte? O que foi discutido enquanto limite entre linguagens e produção de conhecimento? Quais as interfaces e diálogos possíveis entre áreas de conhecimento para o aprofundamento da linguagem de formação? Perguntas emudecidas em prol de uma bandeira que é bem vinda e necessária – a polivalência fragilizou sobremaneira o ensino e a aprendizagem em arte – mas que também trouxe sombras que precisam ser analisadas se queremos uma atuação docente em arte com qualidade e inteireza.

O quadro atual mostra um egresso ainda fragilizado, muitas vezes procurando cursos das outras áreas de arte para dar conta do conteúdo de sua disciplina. Por quê? Secretarias, escolas, diretores e equipe pedagógica permanecem no antigo modelo de aula de artes, o da educação artística, que englobava artes plásticas, música e artes cênicas, e não sabem como lidar com este profissional com formação específica. Os “olhares enfezados” se direcionam aos cursos de formação, à academia, que modifica cursos sem prestar atenção à realidade escolar. Eis a opinião da Secretária Estadual de Educação quando questionada sobre isto em 2004: “Vocês querem quatro professores na escola para dar conta de cada uma das linguagens artísticas? Isto é um absurdo”²

Transitar por modelos formativos distintos e conflitantes não é fácil. Mas é essencial uma permanente parceria entre instituições de formação e de atuação se acreditamos no “importante papel cultural que a arte representou e representa em qualquer sistema educacional que se proponha a construir um mundo onde haja criticidade por meio da construção de conhecimento.” (ANDRADE, 2006, p. 16).

Mas esta parceria não foi consolidada e pouco deste contexto formação/atuação transpassa as disciplinas do curso. O distanciamento persiste. De um lado, num “plano elevado”, está a formação acadêmica, na qual “problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas” (SCHÖN, 2000, p.15). O que fazer com o conhecimento acadêmico quando ele pouco enfoca

² Em um evento envolvendo professores universitários e equipe da secretaria estadual de educação do Paraná em 2004, uma professora da Faculdade de Artes do Paraná solicitou apoio da secretaria para que os professores de arte pudessem trabalhar nas suas especificidades de área de formação em arte e a secretária da educação expressou sua opinião sobre isto. Esta opinião é corroborada por grande número de diretores e também por vários membros do Conselho Estadual de Educação.

as especificidades e diversidades das escolas e dos alunos, pouco desvela e analisa o chamado “pântano escolar”? Esta é uma das sombras que precisa ser dissipada, clareada.

A formação inicial é parte de um processo de formação – os licenciados não saem completos dela –, mas essa formação precisa se tornar um espaço de discussão, de diálogo e enfrentamento de conceitos sobre a profissão professor. Precisamos discutir situações concretas, fundamentá-las, contextualizá-las, ampliar o foco de análise. O espaço da escola é multifacetado, com aproximações e divergências entre professor e alunos, entre currículo formal e real. O curso de formação não pode assumir sozinho a tarefa de preparar para essa realidade – que é plural, orgânica e complexa – mas pode discuti-la, analisá-la, colocando em debate os paradigmas da sociedade capitalista brasileira, a política educacional, a profissão professor e a cultura escolar, com suas normas, currículo (oficial e oculto) e especificidades histórico-sociais.

A materialidade do currículo escolar de arte, que em toda instituição apresenta determinadas especificidades, deve subsidiar as investigações dos acadêmicos e licenciados para que a prática em sala de aula não se restrinja à seleção formal de conteúdos de arte, mas que abranja a sua “forma”, em como é produzida pelas instituições, professores e alunos, nas diversas circunstâncias em que se encontram, circunstâncias essas que negam ou aceitam uma determinada realidade. Para Fabrício Andrade (2006) é na educação do *perceber* que desenvolvemos vários aspectos críticos sobre a nossa condição humana e o contexto que a cerca. Mas em que momentos nos cursos de formação, aprofundamos estas questões? O que precisamos focar e discutir nos encontros de arte educadores para fundamentar a ação docente, o ensino de arte? Andrade (2006, p. 28) destaca que nós, professores de arte, poderíamos “significar um pouco mais sobre o que o *fazer* de nossos educandos aceita ou nega e onde ele, o fazer, se torna importante como leitura cultural ou como reflexo de uma determinada realidade e suas pluralidades.” O trabalho realizado pelo aluno na sala de aula é muito mais do que a corporificação do que ele entendeu sobre o assunto abordado, é uma expressão cultural que permanece à margem do currículo escolar. Permanece à sombra.

Por outro lado, a disciplina de arte faz parte de um formato escolar atrelado a regras, horários, divisões e seleções. Até que ponto os professores em formação realmente se dão conta de que a escola é uma configuração construída historicamente e que se tornou “um modo de socialização escolar” (VINCENT *et al*, 2001) essencial para a sociedade? Vários estudiosos, como Margulis (2004), argumentam que a educação obrigatória e gratuita (que foi implantada no final do século XIX na Europa), teve uma influência muito positiva para a

transmissão de conhecimentos minimamente necessários para a integração e socialização do indivíduo, mas que hoje precisa de uma profunda renovação.

Hay otras instituciones que ocupan un lugar muy importante en la formación, en la socialización, en la transmisión de conocimientos y que tienen una fuerza muy grande; por ejemplo, la televisión. La televisión es un vehículo socializador probablemente más potente que la escuela, y los chicos están expuestos a horas y horas de televisión. Y hasta que punto la escuela y el sistema educativo han registrado esta exposición a la televisión, o al video-juego, o a tantas novedades. (...) Hasta que punto el sistema educativo escolar ha logrado incorporar coherentemente en el proceso de enseñanza/aprendizaje todo lo audiovisual, lo informático, las nuevas tecnologías de información, para conducir el interés del niño e influir en su formación? (MARGULIS, 2004, p. 311-312)

Hoje temos a Internet, com grupos *on-line*, comunidades virtuais, fóruns de discussão, *sites* de busca, notícias e imagens de toda a ordem circulando mundialmente, mas qual a repercussão desses espaços midiáticos na sala de aula, na prática educativa? Como essas novas fontes de informação estão sendo discutidas e incorporadas nos cursos de formação? Como estão sendo pensadas, redimensionadas e criticadas?

Os alunos do curso de licenciatura em Artes Visuais da FAP apontam como principais fontes de informação e de referência à sua ação docente em arte, os conhecimentos adquiridos de diversas fontes (como TV, livros, revistas, conversas e Internet), a sua experiência no mercado de trabalho e o seu aprendizado no ambiente escolar e acadêmico³. Essa composição rizomática constitui sua identidade docente e que, paralelamente, com outros referenciais, também é constitutiva da identidade do aluno escolar. Toda essa seleção de saberes produz sentidos de pertencimento e de reconhecimento, a chamada “cidadania cultural” (CANCLINI, 2005). Em vários movimentos artísticos é possível perceber a reelaboração do que é entendido como cultura, a apropriação e desconstrução de mensagens que questionam o ser humano, as ordens sociais e as incertezas do que é dito e divulgado como certo.

Mas em que medida a reflexão sobre estes distintos cenários fazem parte dos conteúdos das aulas de arte? Se perguntássemos a um aluno do ensino médio – que frequentou aulas de arte, ao menos, desde a 5ª série (atual 6ª série) – sobre o que aprendeu, o que teríamos como resposta? Possivelmente se lembraria de conteúdos de artes visuais, pois os

³ Para a minha dissertação de mestrado intitulada “A experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais” (2007) apliquei um questionário para um grupo de acadêmicas aonde estas respostas apareceram. Nos anos posteriores, em conversa informal com alunos do curso, estas fontes de informação e referência permaneceram, grosso modo, as mesmas.

demais ainda são periféricos na disciplina de arte⁴; comentaria de alguns artistas (os denominados por alguns estudiosos como os “papas” da arte: Picasso, Van Gogh, Tarsila, Portinari); de alguns movimentos como o renascimento, o expressionismo, o surrealismo; destacaria alguma atividade legal que realizou e pronto. Eis o resumo de vários longos anos de ensino de arte. Basta? É para isto que a arte está na escola? O que poderíamos fazer e que estamos deixando de lado?

Poderíamos, ainda a título de exemplo, vislumbrar o fato de a arte medieval ter sido, assim como o teatro grego, um possível instrumento de dominação política. Tais abordagens se encaminhariam para suscitar reflexões do que concerne ao fato de a arte, como área de conhecimento, estar hoje mais dissociada das massas, no sentido que afirma Barbosa (1999), que em outros períodos da trajetória humana. Ou nos faria refletir sobre o experimento do fazer artístico na escola que, contextualizado, contribuiria para uma possível nova consciência sobre conceitos de arte ditados pela mídia em geral. (ANDRADE, 2006, p. 21)

Alguns trabalhos neste sentido já são realizados nas escolas, mas com pouca expressão frente à primazia de conteúdos relacionados às obras de arte ditas “universais”, tornando-os os únicos verdadeiramente representativos da história da arte. Bourdieu e Wacquant (1998, p.17) discorrem sobre esta chamada universalização do particular:

o imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais. (...) Numerosos tópicos oriundos diretamente de confrontos intelectuais associados à particularidade social da sociedade e das universidades americanas impuseram-se, sob formas aparentemente distorcidas, ao planeta inteiro.

Esta “universalização” da arte, que se fundamenta em práticas culturais hegemônicas, adentra o ensino de arte e, assim, os conteúdos específicos reforçam valores culturais destituídos das suas determinações, conflitos sociais e forças de poder. Desta maneira, mesmo a inclusão de outras manifestações artísticas na sala de aula, possuem um caráter mais ilustrativo, sem efetivamente ampliar a percepção e o conhecimento do aluno sobre as singularidades e contradições da arte e das culturas.

Os cursos de formação de professores de arte precisam “delinear posições claras sobre o que se pretende com o ensino da arte e qual o perfil desejável do educador em arte no nosso tempo” (PIMENTEL, 1999, p. 21). No texto formal, no projeto pedagógico do curso,

⁴ A aprovação da obrigatoriedade do ensino de música na escola está transformando este quadro, mas as artes visuais ainda ocupa a primazia entre as linguagens artísticas trabalhadas em sala de aula. Quando questionados sobre isto, principalmente os professores de arte formados em outras linguagens, as respostas são variadas: é mais fácil, a escola faz exposições anuais dos trabalhos artísticos e por isto prefiro focar esta linguagem, construo as aulas pela história da arte e a maioria dos livros apresenta o percurso histórico pelas artes visuais,...

estas questões são apresentadas, mas como reverberam no cotidiano acadêmico, no dia-a-dia do curso, nas disciplinas práticas, teóricas e pedagógicas? A arte educadora Lucia Gouvêa Pimentel questiona o próprio objeto de ensino de arte:

Sendo a arte uma área de conhecimento, tem suas especificidades a serem aprendidas e a serem ensinadas e deve haver parâmetros para aferir tal conhecimento, já que este é o objeto de seu ensino. Quais podem ser esses parâmetros? Quem os determina? É possível uma construção flexível de novos parâmetros ou de parâmetros regionais? (1999, p. 22)

De que modo estamos inserindo estes questionamentos na graduação? Como o egresso percebe o curso realizado, seu currículo, seus discursos, quando inicia a carreira profissional? Que parâmetros construíram na formação inicial? E o que deles permanece na prática diária em sala de aula? Perguntas e mais perguntas que não devem ser silenciadas, abafadas, minimizadas e sim aprofundadas e discutidas no curso se queremos uma formação consistente, crítica, densa.

Os caminhos não são retos ou aplainados, muito ainda está no esboço, na intenção, mas não podemos deixar de escutar nossas indagações como também as dos acadêmicos, egressos, alunos escolares, secretarias, para que novos sentidos e direcionamentos sejam demarcados para o ensino de arte.

Como destaca Andrade (2006, p. 80), o homem, “apesar de todos os seus esforços para realizar tarefas impossíveis: dominar mundos, dominar a si mesmo”, se sente incerto e por isto “temos uma arte incerta e, assim, um ensino de arte incerto”. Contudo, mais do que aceitar a incerteza e permanecer em um modelo “cômodo” de ensino é preciso, recorrentemente, continuar o caminho da descoberta, do questionamento, aceitando desafios e construindo novos modos de ensinar e aprender arte.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabrício. *Arte-educação: emoção e racionalidade*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Facisa, 2006.

BORDIEU, P.; WACQUANT, L. Prefácio: sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

CANCLINI, N. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

GAGNER, R. M. *Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino*. Trad. Rute Vivian Ângelo. Porto Alegre: Globo, 1980.

HERNÁNDEZ, F. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F. *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 21-42

MARGULIS, M. Juventud o juventudes? Entrevista. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004, p. 297-324.

MORAES, S. M. *Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002 (dissertação de mestrado).

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Apresentação. In: ANDRADE, Fabrício. *Arte-educação: emoção e racionalidade*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Facisa, 2006, p. 13-14.

_____. *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 33, jun 2001.

PORTINARI: AS CORES EM SUAS OBRAS SOBRE FUTEBOL

Aluisio de Almeida Andriolli¹

RESUMO: Este trabalho está relacionado a uma pesquisa no Mestrado em Artes da UNICAMP, sobre obras de Cândido Portinari com temas de crianças e jogos infantis comuns na cultura brasileira. Como o conjunto da obra de Portinari é extenso, foi feito um recorte por uma atividade específica em sua produção artística e que fosse representativa da cultura popular brasileira, tantas vezes retratada pelo artista, que se tornou comum e apreciada por amplas camadas sociais no Brasil: o jogo de futebol. Como fontes iniciais da pesquisa foram localizadas 18 obras do autor sobre este tema, produzidas entre 1933 e 1958. É, portanto, um período histórico definido, entre as décadas de 1930 e 1950, com todas as consequências que esta época trouxe para o trabalho do artista. Por isto, este trabalho tem um viés histórico, de representações sobre o artista, suas obras, a sua vida e experiências com as pessoas, lugares e acontecimentos que podem propiciar uma aproximação dos motivos coloridos utilizados por ele. Daí a ênfase na memória do artista, de seus familiares, amigos e conhecidos, para tentar explicar as cores usadas por ele em sua produção artística.

PALAVRAS-CHAVE: Portinari; Cultura Popular; Cores.

ABSTRACT: *This work is related to a research in the Master in Arts of the UNICAMP, on workmanships of Cândido Portinari with subjects of children and common infantile games in the Brazilian Culture. As the set of the workmanship of Portinari is extensive, it was made a clipping for a specific activity in its artistic production and that it was representative of the Brazilian popular culture, as many times portrayed by the artist, who if became common and appreciated for ample social classes in Brazil: the soccer game. As initial sources of the research, 18 workmanships of the author on this subject had been located, produced between 1933 and 1958. It was therefore a defined historical period, enters the decades of 1930 and 1950, with all the consequences that this time brought for the work of the artist. For this, this work has a historical bias, of representations on the artist, its workmanships, its life and experiences with the people, places and events that can propitiate an approach of the colorful reasons used by him. There are a emphasis in the memory of the artist, of his familiar ones, friends and Known people, to try to explain the used colors for him, in its artistic production.*

KEYWORDS: *Portinari; Popular Culture; Colors.*

A iniciativa de pesquisar este tema começou a se delinear após o contato com obras de Portinari da série “Meninos de Brodósqui”, desenvolvidas a partir de 1946

¹ Professor da Faculdade de Artes do Paraná/FAP, mestrando em Artes pela UNICAMP, integrante do grupo de pesquisa da FAP Arte, Educação e Formação Continuada, na linha de pesquisa Teoria da Arte.

por este pintor. Boa parte da produção dessa fase é considerada pelos estudiosos da obra do artista como plena de reminiscências de seu passado, especialmente de sua infância, o que nos coloca à frente da questão da história pessoal do artista e de suas memórias como representações importantes para a compreensão de sua obra. Essa importância da memória é realçada pelo historiador francês Jacques Le Goff:

Para voltar à memória social, as convulsões que se vão conhecer no século XX foram, parece, preparadas pela expansão da memória no campo da filosofia e da literatura. Em 1896 Bergson publica *Matière et Mémoire*. Considera central a noção de “imagem”, na encruzilhada da memória e da percepção. No termo de uma longa análise das deficiências da memória (amnésia da linguagem ou afasia) descobre, sob uma memória superficial, anônima, assimilável ao hábito, uma memória profunda, pessoal, “pura”, que não é analisável em termos de “coisas” mas de “progresso”. Esta teoria que realça os laços da memória com o espírito, senão com a alma, tem uma grande influência na literatura. Marca o ciclo narrativo de Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu* (1913-27). Nasceu uma nova memória romanesca, a recolocar na cadeia “mito-história-romance”. (...) A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. (LE GOFF, 1996, p.p. 471-476).

A partir dessa busca por trabalhos que retratassem o universo infantil na produção do artista, tentando refinar a procura por um tema de pesquisa, optou-se por procurar, nas suas obras, a representação de crianças brincando, em movimento.

Dessa forma, a escolha pela figuração de jogos foi decisiva, mas como a obra de Portinari é bastante extensa, foi feita ainda uma outra opção por um jogo específico, muito presente na cultura brasileira, de características que se tornaram muito populares ao longo do tempo em nosso País, a ponto de ser transmitido às crianças que o transformaram em uma brincadeira que pode ser considerada universalizada no meio infantil brasileiro, e que é popular entre todas as camadas sociais no nosso País. O jogo de futebol.

Uma das obras representativas desta fase é *Meninos Brincando*, (Figura1), onde se observa claramente o contraste entre o vermelho da terra com um límpido céu azul repleto de nuvens brancas, utilizando este recurso pictórico o artista consegue dar maior destaque às figuras centrais da obra: O grupo de garotos brincando de jogar futebol.

Procurar dar conta de aspectos relativos a esta problemática torna-se assim um dos objetivos buscados na pesquisa relativa a este tema. Esta pintura nos mostra ainda uma visão bucólica, quase idealizada da vida interiorana, sempre em sentimentos

contraditórios com o cotidiano de cidades maiores, como nos mostra Fernand Braudel, conhecido historiador francês:

Em todo caso, é em relação a esses camponeses que o homem (...) se sente cidadão e, até a medula dos ossos, com um sentimento bem mais forte do que aquele que liga o londrino ou o nova-iorquino à sua grande cidade. Ser cidadão é ser superior. É poder dizê-lo a si mesmo, pensa-lo em face dos mais infelizes ou menos afortunados. O campo, que diferença! É a solidão. A cidade é o barulho, o movimento, a conversação, uma certa gama de prazeres, de distrações. Uma forma inteiramente outra de existência. Não invejem esse homem (...) que mora numa casa isolada, à parte; pois uma *verdadeira* casa toca em suas vizinhas, se4 lhes cola para se alinhar em conjunto, com um mesmo movimento, sobre a rua. Se esta rua é calma, se “quando você sai de manhã, não há um barulho”, então tudo fica estragado. A cidade é o rumor, reconfortante, fraternal, dos outros. (...) Melhor que longos discursos, esses pequenos traços (...) falam do orgulho da cidade, de sua reserva orgulhosa, de seu gosto pela dignidade, de seu amor pelo barulho e pela festa, esse superlativo do barulho, bem como de seu gosto pela cultura, até mesmo pela gramática latina, o que em 1820 já fazia a admiração de dois viajantes alemães, os naturalistas Von Spix e Von Martius. Eles também ficaram impressionados com a dignidade da pequena cidade (então com 900 habitantes) e ... a excelência de seu professor de latim. (BRAUDEL, 1992, p. 223-224).

É possível pensar, lendo estes escritos, na situação nada incomum de Portinari enquanto um homem do interior, vivendo numa grande cidade, boa parte de sua obra pode ser considerada um resgate dessa memória interiorana, que ele carrega na manifestação artística de cores fortes, contrastantes, em suas obras de paisagens de sua Brodósqui natal.

À medida em que novas leituras sobre o artista foram sendo realizadas, passamos a considerar um dado de sua vida que teve especial importância no seu significado enquanto artista representativo de sua época, o seu posicionamento político-social, bem como a aceitação que sua obra passou a ter, historicamente falando, como simbólica, se não oficial, no mínimo “oficiosa” da arte brasileira da época, levando-se em conta o relativo sucesso que o artista teve junto aos meios empresariais e governamentais dessa fase da história do Brasil.

A visão de Portinari como artista oficial, se não de um regime, pelo menos de um governo (Governo Vargas), foi muito contestada, tanto na crítica de arte como mais tarde na academia. Na crítica de arte podemos citar a defesa de Portinari feita por Antonio Bento:



(Fig. 1) Portinari. *Meninos Brincando*. Óleo sobre tela, 1958.

Uma das críticas contundentes em relação à Portinari – até hoje com repercussão negativa – é a que o colocava como artista do *establishment*, ou seja, na posição de pintor oficial. Acusavam-no de ter realizado decorações murais para o ministério da educação, hoje Palácio Gustavo Capanema, no Governo de Getúlio Vargas. Buscavam assim torna-lo antipático aos olhos do público. O regime do Estado Novo era de fato antidemocrático. Mas Portinari foi chamado a fazer aquelas decorações não em decorrência de suas posições políticas – ou de sua filiação ao regime então vigente – mas em virtude de suas habilitações profissionais. Tornara-se na época o nosso único pintor moderno capaz de executar satisfatoriamente em afrescos, as pinturas murais que lhe foram encomendadas. Carlos Lacerda, então um jovem político de extrema esquerda – e por isso insuspeito – afirmou em 1940 que Portinari não era um “pintor oficial”. Sua observação, além de isenta, foi absolutamente correta. No seu conjunto, a obra portinariana era a de um artista preocupado com os problemas sociais; portanto a antítese do rótulo que lhe tentaram impor. (...) Quem conhece a história da arte sabe que sempre coube aos governantes (potentados, tiranos dignitários, reis, ministros e príncipes), como agora também incumbe aos burgueses (banqueiros, industriais e executivos diversos), o exercício do mecenato. (BENTO, 2003, p. 292-294).

No nível da academia, um dos trabalhos mais conhecidos sobre o significado do conjunto da obra de Cândido Portinari é o de Annateresa Fabris, autora de livros e artigos sobre o artista, nos quais faz análises da importância do pintor no cenário nacional das artes plásticas, buscando desmistificar as idéias preconcebidas sobre ele e sua obra. Quanto à crítica feita à Portinari sobre a “oficialidade” de sua pintura, esta autora diz o seguinte:

Ter trabalhado para o Governo Vargas parece constituir um *handicap* para certos setores da crítica mais recente, que se prendem ao fato em si, sem procurar indagar quais as relações de Portinari com o modelo getulista. (...) A figura do “pintor oficial” parece ter se cristalizado de tal forma para esses setores da crítica que, mesmo obras anteriores e posteriores aos trabalhos feitos para o governo, são vistas a partir dessa óptica. No artigo “A Querela do Brasil” apesar de não se referir especificamente a Portinari, Zílio reproduz *Café* com a legenda “a influência do dirigismo”. A partir disso, é possível localizar no artigo qual o papel de Portinari no contexto da arte brasileira, Zílio situa nos anos trinta o interesse por uma arte genuinamente brasileira, caracterizada por formulações nacionalistas. (...) Do que se depreende que Portinari teria veiculado uma imagem estereotipada da realidade brasileira, de acordo com o modelo desenvolvimentista e aglutinador fornecido pelo governo. (...) Se este tipo de visão não é satisfatória em seu esquematismo, pode-se propor o enfoque do “oficialismo” de Portinari a partir de outro ponto de vista. Pode-se tentar ligar a imagem do “pintor oficial” à imagem do “pintor moderno”, isto é, pode-se tentar demonstrar a apropriação de Portinari quer por parte do governo, quer por parte da intelectualidade modernista, objetivando veicular determinadas idéias. É a fama de “pintor moderno” que leva Portinari à posição de “pintor oficial”. O artista é convidado por Gustavo Capanema graças ao prestígio internacional de *Café*, e esse fato não é irrelevante numa época como a década de 30, em que o Brasil estava empenhado num processo de modernização. Arte moderna para um país moderno. Arte reconhecida internacionalmente para um país em busca de reconhecimento internacional. (FABRIS, 1990, p. 29-31)

Com estes esclarecimentos dessa importante estudiosa da vida, obra e das repercussões críticas a respeito de Portinari, esclareceu-se parte das polêmicas levantadas por seu trabalho. Parte-se agora para um levantamento mais próximo da biografia do artista pra se chegar à questão das cores de sua obra.

Cândido Portinari nasce no dia 30 de dezembro de 1903, em uma fazenda de café, perto da cidade de Brodósqui, um pequeno vilarejo com setecentos habitantes, no Estado de São Paulo. É o segundo de doze filhos de Baptista Portinari e Dominga Torquato, ambos italianos da região do Vêneto. Em 1911 começa a freqüentar a escola, não indo além do terceiro ano. Em 1914, faz seu primeiro desenho conhecido: um retrato do compositor Carlos Gomes. Em 1919 decide seguir carreira de pintor e parte para o Rio de Janeiro, onde se matricula como aluno livre na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). Na então capital federal, tem sua formação artística, durante oito anos. (BALBI, 2003, p. 163)

Assim encontramos Portinari como um aluno da grande academia artística de sua época: a Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, o que significa que, como muitos artistas de sua geração, cândido também teve uma formação inicial no academicismo e suas obras do início de carreira revelam isso, mas isso não quer dizer que ele fosse um aluno conformado com as regras rígidas da academia, muito longe disso, como ele mesmo diz em depoimento dado a Antonio Callado:

'Eu não fui um rebelde. Era estudioso, era pé-de-boi, mas em pouco tempo comecei a modificar, contra a opinião dos professores, o fundo dos quadros por exemplo. Colegas meus como a Carmem Portinho – era uma menina bonita a carmem – o Reidy e o Lúcio Costa estão aí para dizer s eu comecei tocando fogo na Escola'. (...) No entanto, a preocupação ainda dominante então no Brasil de copiar a natureza irritava Portinari, que um dia disse a Rodolfo Amoedo: 'Olhe professor no seu tempo o senhor passava horas copiando uma laranja. Hoje eu faço um disco amarelo e é uma laranja'. (CALLADO, 2003, p.p. 86-87)

Com isso confirma-se que Portinari rebelava-se contra os cânones estabelecidos, embora isso não tivesse necessariamente uma relação de revolta para ele, mas é importante assinalar que, neste caso a cor poderia figurar como um elemento de rebeldia para ele, como exemplo do amarelo, que podemos achar como elemento clareador do matiz vermelho, sempre presente nas imagens da terra de Brodósqui, produzidas pelo artista, e também no caso da tela futebol de 1958 (Figura 2), onde ele pode ter feito citações ao concretismo, ao introduzir elementos geométricos na figura. Permite-se assim a aproximação da questão das cores do tema desta pesquisa, as obras sobre futebol, produzidas por Portinari.



(Fig. 2) Portinari. *Futebol*. Óleo sobre madeira compensada, 1958.

Como outros artistas, Portinari teve a oportunidade de viajar e estudar na Europa, ao final da década de 1920 e inícios da de 1930, tendo contato assim com a

vanguarda artística da época. Dessa experiência resultou a vontade de pintar as coisas do “seu Brasil”.

Apesar de eu ter sangue de gente de Florença. Cidade que Romain Rolland diz: - “...febril, orgulhosa ... onde cada um era livre e onde cada um era um tirano ... onde era esplêndido viver e onde a vida era um inferno ...”, eu me sinto um caipira. Daqui fiquei vendo melhor a minha terra, fiquei vendo Brodósqui como ela é. Aqui não tenho vontade de fazer nada. Vou pintar o Palaninho, vou pintar aquela gente com aquela roupa e com aquela cor. Quando comecei a pintar, senti que devia fazer a minha gente e cheguei a fazer o *Baile na Roça*. Depois desviaram-me e comecei a tatear e a pintar tudo de cor – fiz um montão de retratos, mas eu nunca tinha vontade de trabalhar, e toda gente me achava preguiçoso – eu não tinha vontade de pintar porque me botaram numa sala cheia de tapetes com gente vestida à última moda. A paisagem onde a gente brincou a primeira vez e a gente com quem a gente conversou a primeira vez não sai mais da gente, e eu quando voltar vou ver se consigo fazer a minha terra. (...) Tenho saudades de Brodósqui – pequeninha, 200 casas brancas de um andar, no alto de um morro espiando para todos os lugares... Com a igreja sem estilo com uma torre no centro e duas pequenas nos lados... (PORTINARI, 1979. p. 24)

Através de seu depoimento e das imagens produzidas por ele, podemos reconhecer a representação artística do que ele percebia em seu país, daí talvez a ênfase dada em alguns momentos, em cenas da sua infância, da sua cidade natal, mas principalmente desta forma, numa figuração das manifestações populares da cultura brasileira, das quais o futebol é uma das mais vibrantes, ainda mais se representado como um jogo, uma divertida brincadeira de infância, com as cores dessas lembranças presentes na memória, sobre a terra vermelha e tendo as casas brancas de Brodósqui ao fundo (Figura 3).



(Fig.3). Portinari. *Futebol*. Pintura a óleo sobre madeira. 1958.

As cores que surgem em sua obra, são um reflexo vivo desta cultura absorvida e apresentada pelo artista, são as cores da sua época, das suas lembranças presentes na memória, como exemplifica o texto citado anteriormente. Ao mesmo tempo são as cores eternas de sua terra, as cores literais, pois são cores das rochas que formam o solo e que ainda hoje estão em Brodósqui, pois simplesmente são as cores formadas a milhões de anos, explicadas pela geologia da região de antigos derrames de lava, que formam as denominadas rochas basálticas, de matiz predominantemente vermelho, com variações na tonalidade, dependendo das combinações químicas dos pigmentos do solo de cada região. Um tom vermelho que pode gerar uma poeira capaz de encobrir uma pessoa:

A entrada de Domingas na cidadezinha de Jardinópolis foi triunfal. Quem via aquela mocinha com os chinelos na mão e suja de terra vermelha dos pés á cabeça não podia imaginar que fizera aquela façanha. Andara sete ou oito quilômetros. Guiada pelo instinto foi pelo rumo, sem estrada ou ponto de referência, atravessando morros e rios sem pontes ou pinguelas. (PORTINARI, 1980, p. 45-46)

A cor então fica colocada nas obras desse artista, principalmente como uma representação das cores populares presentes no seu meio, e mais uma vez o vermelho surge como matiz importante, como exemplo final citamos a obra Futebol de 1935, (Figura 4), uma das primeiras feitas por Portinari para celebrar a sua terra, com isto retornamos e fechamos com o tema das cores na cultura popular e no futebol em obras de Portinari.



(Fig. 4). Portinari. *Futebol*. Óleo sobre tela, 1935.

REFERÊNCIAS

- BALBI, Marília. *Portinari, o pintor do Brasil*. São Paulo: Boitempo: 2003.
- BENTO, Antonio. *Portinari*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2003
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos Sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CALLADO, Antonio. *Candido Portinari*. Buenos Aires: Edições Finambras, 1997.
- _____. *Retrato de Portinari*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- FABRIS, Annateresa. *Cândido Portinari*. São Paulo: Editora da USP, 1996.
- _____. *Portinari, Pintor Social*. Perspectiva, 1990.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- PORTINARI, Antonio. *Portinari Menino*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.
- PORTINARI, João Cândido. (Org.). *Portinari O Menino de Brodósqui*. São Paulo: Livroarte, 1979.

ISSN 2238-3395

Anais do II Encontro do Grupo de Pesquisa

ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

- subjetividades no ensino e na estética da arte -



FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ | 2011

FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA

Secretaria de Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná



PARANÁ

Zeloí Aparecida Martins dos Santos

Coordenadora de Pesquisa e Pós-Graduação

Gisele Onuki

Coordenadora de Extensão e Cultura

Elvira Fazzini da Silva

Guaraci da Silva

Lopes Martins

Sônia Tramuja Vasconcellos

Coordenadoras do Evento

Robson Rosseto

Solange Maranhão Gomes

Professores Colaboradores

Helio Ricardo Sauthier

Samuel Gionedis

Assessoria de Comunicação

Local e período de realização:

Auditório Antonio Melillo - FAP

22 e 23 de novembro de 2011

Faculdade de Artes do Paraná

Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação

Stela Maris da Silva
Diretora

Angelo José Sangiovani
Vice-Diretor

Zeloí Aparecida Martins dos Santos
Coordenadora de Pesquisa e Pós-Graduação

Gisele Onuki
Coordenadora de Extensão e Cultura

Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (2 : 2011
: Curitiba, PR)

Anais / II Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação
Continuada: subjetividades no ensino e na estética na arte, 22 e 23 de novembro
de 2011. – Curitiba : Faculdade de Artes do Paraná, 2011.

ISSN 2238-3395

1. Arte – Pesquisa – Congressos. 2. Educação – Congressos. I. Título. II.
Faculdade de Artes do Paraná.

EXPEDIENTE

Stela Maris Silvia
Diretora

Angelo Jose Sangiovani
Vice-Diretor

Zeloí Aparecida Martins dos Santos
**Coordenadora de Pesquisa e Pós-
Graduação**

Gisele Onuki
Coordenadora de Extensão e Cultura

Elvira Fazzini da Silva
Guaraci da Silva Lopes Martins
Sônia Tramujas Vasconcellos
Coordenadoras do Evento

Robson Rosseto
Solange Maranhão Gomes
Professores Colaboradores

Helio Ricardo Sauthier
Samuel Gionedis
Assessoria de Comunicação

SUMÁRIO

ANDRIOLLI, Aluisio de Almeida. **Portinari e a Cultura Popular.**

BUCHMANN, Luciano. **Grupo de estudos com professoras no Polo Arte na Escola FAP: seis anos de in-certeza, demos Graças.**

FAZZINI, Elvira. **A Relação da Voz do Ator frente às Novas Mídias.**

GALLIANO, Dulcineia. **Pasta Arte BR - Leitura Visual e Representações: considerações sobre a imagem.**

GUARIENTE, Liane Cristina. **Experiências com a Música do Mundo: em busca de uma pedagogia do canto.**

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **Meninos Não Choram: o corpo na cena da violência.**

OLIVEIRA, Arianne Alfonso Azambuja. **Olhar e Pensar Sobre Legibilidade: análise da exposição Olhar & Pensamento do Museu de Arte Contemporânea do Paraná.**

SILVA, Cintia Ribeiro Veloso. **Dimensões da Relação Museu/Escola como Meio de Acesso a Arte.**

TEUBER, Mauren. **O Livro Didático de Arte no Processo Ensino Aprendizagem na Escola: buscando pistas.**

PORTINARI E A CULTURA POPULAR.

Aluisio de Almeida Andriolli.¹

Resumo:

Este trabalho está relacionado a uma pesquisa no Mestrado em Artes da UNICAMP. Como o conjunto da obra de Portinari é extenso, foi feito um recorte por uma atividade específica em sua produção artística e que fosse representativa da cultura popular brasileira, o jogo de futebol. Como fontes iniciais da pesquisa foram localizadas 18 obras do autor sobre este tema, produzidas entre 1933 e 1958.

Palavras-chave: Portinari, Cultura Popular, Futebol.

Optou-se por procurar nas obras de Portinari, a representação de crianças brincando em movimento, mas como o conjunto da obra do artista é muito extenso, foi feito um recorte por uma atividade específica, que fosse representativa da cultura popular brasileira e que se tornou comum e apreciada por amplas camadas sociais no Brasil: o jogo de futebol. Como fontes iniciais da pesquisa foram localizadas 18 obras do autor sobre este tema, produzidas no período de 1933 a 1958, o que proporcionou a centralidade da pesquisa num período definido, possibilitando uma análise da produção de Portinari nessa época.

Uma das propostas do presente trabalho consiste em procurar as relações possíveis entre as expressões da cultura popular concernentes ao futebol, no intervalo de tempo das décadas de 1930 e 1950, e as produções artísticas de Portinari sobre este tema nesse período. Enfatizando questões colocadas na inserção da obra do artista, talvez em sua busca por uma representação da cultura popular neste aspecto específico.

A iniciativa de pesquisar este tema começou a delinear-se após o contato com obras de Portinari da série “Meninos de Brodósqui”, desenvolvidas a partir de 1946 por este pintor. A partir dessa busca por obras que retratassem o universo infantil na produção do artista, tentando refinar a procura, optou-se por escolher nas suas obras, a representação de crianças brincando em movimento, dessa forma a escolha pela figuração de jogos foi decisiva, mas como a obra de Portinari é bastante extensa, foi feita ainda outra opção por um jogo

¹ Mestrando em Artes pela UNICAMP. Professor da Faculdade de Artes do Paraná – FAP.

específico, muito presente na cultura brasileira, de características que se tornaram muito populares ao longo do tempo em nosso país, a ponto de ser transmitido a crianças, que o transformaram em uma brincadeira que pode ser considerada universalizada no meio infantil brasileiro, e que é popular entre todas as camadas sociais no nosso país: o jogo de futebol. Procurar dar conta de aspectos relativos a esta problemática tornou-se assim um dos objetivos buscados na pesquisa relativa a este tema.

À medida que novas leituras sobre o artista foram sendo realizadas, passamos a considerar também o seu posicionamento político –social, bem como a aceitação que sua obra passou a ter, historicamente falando, como representação se não oficial, no mínimo “oficiosa” da arte brasileira da época, levando-se em conta o relativo sucesso que o artista teve junto aos meios empresariais e governamentais dessa fase da história do Brasil. A visão de Portinari como artista oficial se não de um regime, pelo menos de um governo (Governo Vargas), foi muito contestada, tanto na crítica de arte, como mais tarde na academia. Na crítica de arte podemos citar a defesa de Portinari feita por Antonio Bento:

“Uma das críticas contundentes em relação a Portinari – até hoje com repercussão negativa – é a que o colocava como artista do *establishment*, ou seja, na posição de pintor oficial. Acusavam-no de ter realizado decorações murais para o ministério da educação, hoje palácio Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas. Buscavam assim torná-lo antipático aos olhos do público. O regime do Estado Novo era de fato antidemocrático. Mas Portinari foi chamado a fazer aquelas decorações não em decorrência de suas posições políticas – ou de sua filiação ao regime então vigente – mas em virtude de suas habilitações profissionais. Tornara-se na época o nosso único pintor moderno capaz de executar satisfatoriamente em afrescos, as pinturas murais que lhe foram encomendadas. Carlos Lacerda, então um jovem político de extrema esquerda – e por isso insuspeito – afirmou em 1940 que Portinari não era um “pintor oficial”. Sua observação além de isenta, foi absolutamente correta. No seu conjunto, a obra portinariana era a de um artista preocupado com os problemas sociais; portanto uma antítese do rótulo que lhe tentaram impor. [...] Quem conhece a história da arte sabe que sempre coube aos governantes (potentados, tiranos dignitários, reis, ministros e príncipes), como agora também incumbe aos burgueses (banqueiros, industriais e executivos diversos), o exercício do mecenato”. (BENTO, 2003, p. 292-294).

Dentre os estudos acadêmicos, um dos trabalhos mais conhecidos sobre o significado da obra de Portinari é o de Annateresa Fabris, autora de livros e artigos sobre o artista como: “Portinari, Pintor Social” e “Cândido Portinari”, nos quais faz análises da importância do pintor no cenário nacional das artes plásticas, buscando desmistificar as idéias preconceituosas sobre ele e sua obra. Quanto à crítica feita a Portinari sobre a “oficialidade” de sua obra, esta autora diz o seguinte

“Ter trabalhado para o Governo Vargas parece constituir um *handicap* para certos setores da crítica mais recente, que se prendem ao fato em si, sem procurar indagar quais as relações de Portinari com o modelo getulista. [...] A figura do “pintor oficial” parece ter se cristalizado de tal forma para esses setores da crítica que, mesmo obras anteriores e posteriores aos

trabalhos feitos para o governo, são vistas a partir dessa óptica. No artigo “A Querela do Brasil” apesar de não se referir especificamente a Portinari, Zílio reproduz *Café* co a legenda “a influência do dirigismo”. A partir disso, é possível localizar no artigo qual o papel de Portinari no contexto da arte brasileira, Zílio situa nos anos trinta o interesse por uma arte genuinamente brasileira, caracterizada por formulações nacionalistas. [...] Do que se depreende que Portinari teria veiculado uma imagem estereotipada da realidade brasileira, de acordo com o modelo desenvolvimentista e aglutinador, fornecido pelo governo. [...] Se este tipo de visão não é satisfatória em seu esquematismo, pode-se propor o enfoque do “oficialismo” de Portinari a partir de outro ponto de vista. Pode-se tentar ligar a imagem do “pintor oficial” à imagem do “pintor moderno”, isto é, pode-se tentar demonstrar a apropriação de Portinari quer por parte do Governo, quer por parte da intelectualidade modernista, objetivando veicular determinadas idéias. É a fama de “pintor moderno” que leva Portinari à posição de “Pintor Oficial”. O artista é convidado por Gustavo Capanema graças ao prestígio internacional de *Café*, e esse fato não é irrelevante numa época como a década de 30, em que o Brasil estava empenhado num processo de modernização. Arte moderna para um país moderno. Arte reconhecida internacionalmente para um país em busca de reconhecimento internacional”. (FABRIS, 1990, P. 29-31).

Com estes esclarecimentos dessa importante estudiosa da vida, obra e das repercussões críticas a respeito de Portinari, parte-se agora para um levantamento mais próximo a biografia do artista, assim, localizamos Portinari como um aluno da grande academia artística da sua época: a escola nacional de belas artes do Rio de Janeiro, o que significa que como muitos de sua geração, Cândido também teve uma formação inicial no academicismo, suas obras no início de carreira revelam isso.

Um dos possíveis aspectos curiosos das obras da série “Meninos de Brodóski”, de Portinari, é o fato de que realmente podem ser representações de lembranças da infância do artista, nascido em 1903; as figuras dos meninos aparentemente parecem ter entre cinco e dez anos de idade, o que denotaria o tempo dessa infância representada por volta de 1910, um momento histórico em que possivelmente o futebol ainda estava se popularizando em nosso país, pois segundo alguns autores esse esporte foi introduzido no Brasil como prática desportiva da elite ao final do século XIX e início do XX, ao longo das três primeiras décadas do século passado este passou por um processo de popularização, ou seja, começou a fazer parte do que se denomina “cultura popular”

Como já foi observado anteriormente, a experiência de uma viagem de estudos à Europa e o contato com algumas vanguardas artísticas de sua época despertaram no artista, segundo ele próprio, a vontade de pintar as coisas de seu “Brasil”, ou seja, construir a representação artística do que ele conhecia em seu país. Disso talvez decorra a ênfase dada em alguns momentos a cenas de sua infância, de sua cidade natal, mas principalmente desta forma, numa figuração das manifestações populares da cultura brasileira.

Enfatizando questões colocadas na inserção da obra do artista, talvez numa busca do mesmo por uma representação da cultura popular neste aspecto específico. A pesquisa tem como ponto de partida dezoito produções já catalogadas do artista nesta temática, que cobrem o tempo entre 1933 e 1958. Como suporte está se buscando trabalhar com uma metodologia baseada na pesquisa com imagens e representações dos trabalhos de Portinari relativos ao tema, bem como em pesquisa bibliográfica sobre as diversas interpretações do significado da obra do artista e também de bibliografia sobre a cultura brasileira na época do modernismo.

A importância do trabalho desse artista para a cultura brasileira é algo reconhecido já há bastante tempo, realizar uma pesquisa sobre um dos aspectos da sua produção artística pode ser um fator que auxilie no processo de conhecimento de sua obra, no contexto desse tema específico, é importante frisar que Portinari possivelmente foi um dos primeiros artistas brasileiros a retratar o jogo de Futebol; ao longo do desenvolvimento da pesquisa, viu-se a importância de conhecer mais profundamente a obra do artista, levando em conta a sua formação artística, intelectual e, no caso de Portinari, também a sua opção política pessoal, um dos fatores fundamentais que o levaram a priorizar a representação de problemas sociais que denunciavam a situação dos brasileiros mais carentes de sua época, bem como a cultura popular que é na visão do artista, produto e usufruto desses mesmos brasileiros figurativamente representados por ele.

De resto, a influência da cultura brasileira foi um tema constante para vários artistas e pensadores da época, representações não só artísticas, mas também reflexões filosóficas e científicas, e no caso das artes, não só no campo das artes visuais como também da música, teatro, etc. O chamado modernismo brasileiro teve uma relação sofreu influência bastante significativa da cultura popular brasileira, e nesse sentido, Portinari talvez seja um dos mais representativos artistas a retratar a cultura popular de sua época em suas obras. Mario de Andrade considerava que este gosto por representar figuras e manifestações da cultura popular vinha das origens proletárias do artista:

“É que, vindo de operários rurais, Cândido Portinari preserva uma força e uma alma populares. Vivendo desde adolescente no Rio de Janeiro e freqüentado agora por pessoas de todas as classes, ele ainda conserva a pronúncia de “caipira” paulista que escutou na infância e o seu jeito imaginoso de expressão. Amigo fidelíssimo dos seus amigos, abertamente zangado com seus inimigos, incapaz de hipocrisia, desconfiado algumas vezes, mas inteiramente e até demasiadamente confiante logo após, Portinari é principalmente violência, força, paixão, sensualidade plástica. Tanto ama uma forma pictórica como ama um assunto”. (ANDRADE, 1995, p. 23).

Além de ressaltar as origens populares de Portinari, Mario de Andrade reafirma o caráter nacional da obra do artista, relacionando-o na produção de ícones impregnados de significação popular em suas pinturas:

“Nesse período, Mario de Andrade dedica particular atenção ao aspecto nacional da pintura de Portinari e confere bastante espaço à questão no ensaio que escreve para o catálogo da mostra de 1939. Dotado de um profundo realismo psíquico, Portinari é considerado um documentador, capaz de fixar em suas telas uma iconografia marcadamente nacional, que tanto diz respeito ao tipo físico quanto aos objetos da cultura material como “a purunga, o baú de lata colorida, a gangorra, o mastro de São João, etc.” [...] O elemento nacional, contudo, não é um fato exterior: é fruto de “uma constância imperiosa da sua personalidade”, o que explicaria o viés anti-realista e deformador de muitos “assuntos síntese”, aos quais Portinari aplica sua visão pessoal. [...] A Mario de Andrade interessa sublinhar este aspecto para melhor provar que a pintura de Portinari, a despeito do tema, não é ilustrativa por estar interessada antes na pura “realização pictórica”. O aflorar de uma visão brasileira, que se diria emanada do inconsciente coletivo, estaria contido integralmente nos afrescos do Ministério da Educação e Saúde a respirarem “uma intimidade nacional profunda” [...] (FABRIS. In: ANDRADE, 1995, p. 28-29).

Por fim, Mario de Andrade, relaciona a valorização iconográfica de elementos populares encontrados na obra de Portinari com a valorização do trabalho artesanal retratada e vivenciada pelo artista, o que lhe conferiria um aspecto de compromisso moral e social com o resultado de sua criação:

Este giro revela de que maneira Mário achou na obra e na personalidade de Portinari algumas respostas as interrogações que se o preocupavam nos anos trinta. Por exemplo, a incorporação, na temática de seus quadros, de personagens populares, tratados com clássica monumentabilidade, a especial preocupação do artista pelos aspectos técnicos (artesanais) de sua pintura e a maneira como Mário concebe o “ser popular” do próprio Portinari como, homem. A questão do lugar da arte e dos artistas na sociedade tem um importante peso nas reflexões de Mário de Andrade por esses anos [...] Mário se refere às relações entre o artista e o artesão e assinala que um verdadeiro artista é aquele que é consciente de seu destino e da missão que se filiou para cumprir no mundo. Em sua argumentação, artista e artesão aparecem como dois pólos que necessariamente devem harmonizar-se. Sua revalorização do caráter artesanal da arte se fundamenta na necessidade do compromisso moral do artista contemporâneo. [...] Esta moralidade é a que Mário de Andrade percebe em Cândido Portinari, em sua obra e sobretudo, em sua própria pessoa, a quem qualifica de “artesão humilde”. Em sua renovada preocupação pelo caráter social da arte se insere esta associação, esta identificação, da obra plástica com a personalidade do artista. (MUÑOZ, In: GIUNTA, 2005, pg.74. minha tradução).

Neste momento, faz-se necessária uma discussão um pouco mais aprofundada sobre o significado da cultura popular de maneira geral, e da brasileira em particular. Nesse sentido, é interessante verificar a contribuição do historiador inglês Edward Thompson sobre este assunto:

“Essa é uma razão pela qual precisamos ter cuidado quanto a generalizações como “cultura popular”. Esta pode sugerir, numa inflexão antropológica influente no âmbito dos

historiadores sociais, uma perspectiva ultra consensual dessa cultura. Entendida como “sistema de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados”. Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão, imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa dominante – assume a forma de um “sistema”. [...] As práticas e as normas se reproduzem ao longo das gerações na atmosfera lentamente diversificada dos costumes. As tradições se perpetuam em grande parte mediante a transmissão oral, com seu repertório de anedotas e narrativas exemplares.” (THOMPSON, 2005, p. 17-18).

A ponderação de Thompson aponta para uma visão mais enriquecedora do que seja a cultura popular, não a reduzindo a um mero patamar funcionalista, que serviria apenas para catalogá-la, com isto pode haver uma valorização e uma reflexão mais profunda sobre o seu significado e o de suas manifestações através do tempo, sendo essa uma preocupação clássica dos historiadores da cultura. Assim como Peter Burke e Carlo Ginzburg:

O desconhecimento – desejado ou não – que as elites têm das culturas do povo comum, ainda que seja grande, não constitui um fenômeno restrito ao Brasil de nosso tempo. No prefácio do livro de Peter Burke *A Cultura Popular na Europa Moderna, 1500-1800*, Carlo Ginzburg (1980) situa na segunda metade do século XVI uma repressão mais organizada das manifestações do povo comum. Ressaltando ainda, recorrendo a Jacques Le Goff, “que o tempo folclórico é pleno de ritmos lentos, flashbacks, extinções e retornos, sendo distinto do tempo unilinear ao qual está habituado o historiador”. Um dos méritos do livro de Burke é o de sustentar que o historiador pode utilizar a experiência da antropologia social para entender melhor a circularidade de intercâmbios que sempre existiu entre os setores altos e baixos da sociedade. Burke crê que a incorporação de novas técnicas e critérios de verificação – entre as quais me ocorre citar uma sociologia dos padrões de gosto – provocará uma mudança historiográfica tão drástica como a que se deu em torno dos grupos humanos que tradicionalmente eram considerados “mudos” ou “silenciosos”, como os camponeses e as mulheres. Burke e Ginzburg exigem que se tirem do anonimato e da ahistoricidade as criações populares, mas o segundo autor assinala que as dificuldades começam com a escassez de documentos pertencentes a cultura do povo comum e sobre ele. Dado que ninguém discute a relativa originalidade da alta cultura, ambos os historiadores consideram importante a busca de fontes que possibilitem a documentação da cultura popular, pois só assim se poderá identificar a originalidade da cultura subterrânea e recuperar os nexos transculturais estabelecidos entre os diversos segmentos sociais. (FROTA, In: GIUNTA, 2005, p. 58-59 tradução minha).

A autora citada, Letícia Frota, é estudiosa das relações entre a arte e a cultura popular no Brasil, e defende o uso de fontes ligadas aos costumes populares, bem de acordo com a procura por documentos representativos destes, de acordo com os ensinamentos dos dois historiadores anteriormente discutidos por ela. Em relação ao desenvolvimento cultural ocorrido no Brasil, em especial o da cultura popular, o estudioso do folclore Henrique Rocha pode contribuir para o seu entendimento:

Em primeiro lugar, faremos referência a quem é delegada a origem, produção e manutenção das manifestações de folclore e cultura popular: o povo. Considerado tanto como categoria social e espaço físico em que ocorrem os fenômenos culturais a serem classificados como folclóricos ou populares, é importante saber que para o “povo” existem diversas interpretações que devem ser levadas em conta no momento de se aproximar desse agente

produtor de cultura para pesquisá-lo, ou mesmo só utilizar-se do conceito para determinar onde está e quem faz o folclore e a cultura popular. O segundo elemento será a tradição que, apesar de ser encontrada ligada tanto ao folclore quanto a cultura popular, exerce, de maneira diferente, influências para a definição de cada uma dessas categorias. (ROCHA, In: MARTINS, 2005, p. 2).

Henrique Rocha cita, neste preâmbulo, a discussão sobre a produção da cultura popular com a qual vai trabalhar logo em seguida, introduzindo também uma outra categoria, a de “tradição”, que tem uma explicação fundamental para outro pensador, Roberto Damatta. Sobre o conceito de cultura popular, Rocha coloca o seguinte:

O sentido de cultura popular, [...] está no princípio de que essa manifestação corresponde a toda cultura espontânea, cultivada pelo povo e que se encontre ligada a tradição oral, livre, sagrada ou profana, e sobretudo coletiva. As manifestações de cultura popular se solidificam a medida que reforçam sua própria lógica, longe de interferências externas que objetivam transferir para os eventos populares uma nova ordem determinada como ideal. A determinação dos conteúdos está a cargo de cada grupo, segundo suas concepções, lógicas e estéticas, que refletem suas próprias leituras acerca da realidade. Por outro lado, não podemos pensar a existência de um sistema cultural que esteja em contato com outros sistemas sem adaptar para si aspectos externos e que se mantenha imune a interferências culturais internas e externas. Ele nunca será afetado apenas por seus fenômenos internos, fará certamente um processo de filtragem das mensagens externas existentes em seu meio antes de apropriar-se delas e incorporá-las a sua prática cultural. (ROCHA, In: MARTINS, 2005, p. 9).

Como o autor sublinha, o meio cultural atua de maneira dinâmica, num contínuo inter-relacionamento entre o que lhe é próprio, parte mesmo de sua essência, das suas condições internas, e o que vem de fora, os fenômenos que são externos a ele e que, no entanto, podem influenciá-lo, até o ponto em que passa a absorvê-los. Volta-se agora a colocar em questionamento o conceito de tradição, que para Roberto Damatta é uma categoria importante para ajudar nas explicações sobre a sociedade brasileira e, conseqüentemente, em relação à cultura popular produzida nela:

Um deles é o conceito de tradição, cujo, uso abusivo tem sido um dos entraves à boa compreensão das sociedades latino-americanas. De fato, quando se fala de “tradição”, há que tomar cuidado para não transformar o conceito num outro mistério. Fazê-lo seria cair num erro que a antropologia social tem sistematicamente evitado. Os homens e suas sociedades são sem dúvida diferentes, mas a tarefa do estudioso não termina com essa constatação, pois, estabelecida a diferença, será preciso dizer como uma “diferença” pode ser transformada em outra. Ou seja: é preciso refazer o caminho, percorrendo toda a sua extensão em sentido contrário. De outro modo teríamos um mero catálogo de experiências humanas fechadas e ininteligíveis entre si. Mas uma tradição não se mostra apenas como diferença, senão também como semelhança. No fundo, como sabemos [...] é preciso estudar as tradições como “escolhas” e opções: como alternativas. Como conjuntos relativamente integrados e dinâmicos de decisões coletivas sobre o que ser, o que fazer e o que pensar; numa palavra: sobre o que investir simbolicamente ou valorizar. (DAMATTA, 1993, p. 128).

Damatta defende assim que o estudo das experiências humanas como tradições não pode se reduzir apenas a verificações de suas diferenças, mas também observá-las como escolhas e alternativas que determinadas sociedades resolveram seguir na sua estruturação simbólica:

Sem realizar essa busca, não se pode entender de modo mais profundo o que significa “tradição” e o seu papel nas sociedades ao sul do Rio Grande. Antes de mais nada, porque toda tradição implica uma escolha, um compromisso [...] e, obviamente, uma legitimidade (ou reconhecimento explícito de alguns dos seus elementos, lógica e mensagem). Neste sentido, toda tradição é um fato da consciência e uma seleção. É um fato da consciência porque toda tradição nos diz o que deve ser lembrado (e, quase sempre, quando e com que intensidade) e o que deve ser esquecido. Sendo justamente o resultado uma complexa dialética entre essas duas modalidades de percepção, investimento e representação social, ela é também uma seleção, porque uma tradição implica distinções (e investimentos) num quadro infinito de possibilidades sociais e experiências históricas. (DAMATTA, 1993, p.129.).

Trabalhando o conceito de tradição dessa maneira, Damatta prepara este resultado dialético entre essas modalidades de representações e possibilidades sociais e históricas, para introduzir exemplos de suas manifestações no seio da cultura brasileira:

Agora quero continuar discorrendo sobre algumas das propriedades sociológicas do conceito de “tradição”. Dizia que é o contraste entre tradições que ajuda a perceber seus respectivos valores, ou, como diz Louis Dumont, seus elementos englobadores. [...] Afirmar, por exemplo, que no Brasil a combinação profunda de escravismo (e do favor como um sistema) com idéias liberais é um escândalo social e político e um sintoma de “impropriedade” e de óbvia inconsistência morfológica – como faz brilhante e precisamente Roberto Schawrz – é desistir muito cedo. Todo o mundo já sabe que no Brasil (como na América Latina) tudo está fora de lugar. Mas onde não estaria? [...] O problema, assim, não é “descobrir” que as coisas estão fora de lugar, mas compreender o lugar das coisas. Ou seja: a ordem de legitimidades pela qual uma sociedade articula as práticas e os valores (sempre contraditórios) vigentes em seu meio. O que parece caracterizar o caso do Brasil é a ausência da necessidade desta articulação, daí a nossa perene auto-surpresa com nosso sistema. Mas para entender isso é preciso perguntar: qual a lógica que preside essa desarrumação tão aparentemente pré-lógica? Ora, é precisamente essa pergunta que ninguém fez. Sem ela, a tradição brasileira e o conjunto, institucional que ela legitima convertem-se num mistério. Entretanto, o quebra-cabeças começa a fazer sentido caso se reflita sobre o lugar do favor, da patronagem e das relações pessoais no sistema social brasileiro, contrastando seu peso com tudo aquilo que as “leis constitucionais” apresentam e exigem do sistema. (DAMATTA, 1993, p..133-135).

O autor introduz uma idéia fundamental, achar nas práticas da cultura sócio-política nacional um início de explicação sobre as características muito próprias do modos operante da cultura brasileira:

Isso feito, rapidamente se desvenda aquilo que todo mundo já sabia, mas não percebia: que as relações pessoais e as regras impessoais que regem o liberalismo brasileiro correm lado a lado e em esferas sociais mutuamente exclusivas, embora complementares. Assim enquanto o liberalismo (e o sistema constitucional que vem com ele) é assunto para o Parlamento e para o mundo da economia e da “política” – universo que no Brasil, como em outras sociedades, é metaforizado pela *rua* –, a ideologia e os valores que governam o sistema do favor e da patronagem atuam no universo metaforizado pela *casa*. Suas relações têm não apenas pesos diversos, mas também áreas de atuação diferenciadas. Disto decorre uma lógica dúplice e circular que pode ser expressa pela fórmula seguinte: “É precisamente porque sou liberal perante a vida pública do país que tenho o ‘direito’ de ser escravista ou

paternalista em casa”. Ou, em outras palavras, e tomando Machado de Assis como exemplo, é justamente porque, como diz Schwarz, era “um jornalista combativo, entusiasta das ‘inteligências proletárias, das classes ínfimas’” que Machado podia ser, simultânea e congruentemente (para o sistema que separa a casa da rua), o “autor de crônicas e quadrinhas comemorativas, por ocasião do casamento das princesas imperiais, e finalmente o Cavaleiro e mais tarde Oficial da Ordem da Rosa” (Cf. Schwarz, 1977: 21). Como se o desempenho na “rua” lhe desse o direito de ser o oposto em “casa”. Seria isso uma incoerência pessoal ou um dado básico de um sistema que recusa a coerência burguesa e o governo por apenas um conjunto de regras”? (DAMATTA,1993, p. 135).

Aqui Damatta coloca uma das premissas que tem desenvolvido em suas teorias explicativas sobre o comportamento dos brasileiros, no que ele denomina de sociedade relacional brasileira, o fato de que a maioria das relações sociais que se estruturam em nossa sociedade tem essa característica dúbia de se manifestar na “rua” e na “casa”, ou seja, um comportamento adequado para o espaço público que dá o “direito” ao cidadão de se comportar de maneira oposta no privado. O exemplo trazido por ele, do comportamento de Machado de Assis, citado por Roberto Schwarz, faz lembrar a discussão de Portinari como artista “oficial” da era Vargas:

Por outro lado, a justificação moral da obra de Portinari radica, como foi dito, em sua atitude artesanal frente ao ofício de pintor e também, conseqüentemente, em sua temática social. Neste aspecto, o olhar de Mario de Andrade se detém muito mais no caráter nacional desta temática, que em seus possíveis significados políticos de denúncia ou crítica social. A esse respeito, é notável sua apreciação dos afrescos que, a partir de 1936, Portinari realiza para o Ministério da Educação por encomenda do então ministro Gustavo Capanema. O sentido desses afrescos de Portinari, produto de um encargo oficial do Governo Vargas, resulta problemático dentro da obra de um artista que claramente não aderiu à política do regime varguista. A dimensão política desses afrescos foi analisada muito sagazmente por Annateresa Fabris, que sustenta que o enfoque particular do trabalho no Brasil, posto em imagens por Portinari, questiona a política populista de Vargas. “todos esses afrescos respiram uma profunda intimidade nacional”, que deriva de “um substrato nacional, de uma potencialidade brasileira, de uma originalidade psíquica que impossibilitam que essas obras sejam comparadas com o que já se produziu no mundo”. Desta maneira, o olhar de Mario de Andrade – que podemos considerar representativo e formativo de muitos outros olhares contemporâneos – volta a colocar-nos diante da questão do nacionalismo artístico. Arte social e arte nacional aparecem neste discurso como dois conceitos equivalentes. Uma arte nacional, que, como temos visto, não desdenha, antes valoriza os procedimentos e as soluções da arte moderna. Uma arte que precisamente encontra sua condensação na síntese entre o moderno e o nacional. [...] E acreditamos que é justamente essa busca de um equilíbrio, de uma harmonia, entre a renovação que supõe o moderno e a tradição do nacional o que explica o sentido do “retorno a ordem” na obra de Portinari. Mario o expõe com notável clareza em uma imagem que sintetiza o caráter desse classicismo moderno: “Funde de tal maneira a antiga ciência da pintura com uma moderna personalidade experimentalista e anti-acadêmica, que de Cândido Portinari se poderá dizer que é o mais moderno dos antigos. (MUÑOZ, In: GIUNTA, 2005, p. 75-76 tradução minha).

Historicamente, o conceito de “retorno a ordem”, lançado por Cocteau, na década de 1920, acabou sendo apropriado, principalmente na década seguinte, pelos regimes totalitários da época (nazifascistas). É representativo notar, que o regime do Estado Novo Varguista tinha um

grande parentesco autoritário com seus similares europeus, e que não é de se duvidar que valorizassem estéticas semelhantes.

Esta situação realmente torna problemático o contexto de um artista realizador de trabalhos para o poder estabelecido da época, o que facilitou a colocação da pecha de artista oficial do governo varguista em Portinari.

É importante lembrar que já havia uma tradição de artistas plásticos trabalhando para governos desde a independência e até antes disso, Debret e Taunay desde Don João VI e os primeiros anos do Império, Vitor Meireles e Pedro Américo no segundo reinado, Visconti no início da República, sendo este mais um fator, baseado na tradição, para chamar Portinari de Pintor oficial.

Mas assim como Mario de Andrade também trabalhou para Vargas, Villa Lobos para o regime varguista. Este último fazendo mais do que os outros, inclusive participando ativamente da proposição e efetivação de políticas públicas para a educação musical dos brasileiros, ou seja, dando sua “contribuição” para o sucesso do regime vigente à época, o que certamente Portinari não fez. Deste ponto de vista, o maestro certamente seria um artista mais “oficial” do que Portinari.

Mas ainda assim, é de se registrar que, sendo Portinari um artista crítico em relação às condições sociais dos brasileiros, sensível à beleza das manifestações da cultura popular brasileira, filiado a um movimento político que defendia transformações sociais (o antigo partido comunista), como foi trabalhar para um governo autoritário?

Voltamos então para o paradoxo apontado por Roberto Damatta em relação ao comportamento do brasileiro como dado cultural, nas suas relações entre o público e o privado. Pois se Machado de Assis como jornalista combatente, escritor de contos com indiscutível crítica social como “Pai Contra Mãe”, recebeu comendas do governo do Império; Portinari, um crítico das condições de miséria em que vivia parte da população brasileira, retratada em sua série “Retirantes”, trabalhou para um governo autoritário como o de Vargas. Para Damatta, isto só pode ser explicado pela dubiedade presente na cultura brasileira na divisão do que ele denomina, a ‘casa’ e a ‘rua’, ou seja, uma certa crença numa noção de liberdade que o brasileiro teria para ter comportamentos contraditórios, em situações sociais diferentes, e que perpassa a nossa coletividade enquanto participantes da cultura brasileira.

É levando em conta esse contexto crítico da cultura e da sociedade brasileira, que se parte para analisar o trabalho de Portinari, como artista preocupado com a cultura popular de seu país, como um homem inserido nessa cultura brasileira maior, portanto sujeito aos intercâmbios próprios de suas manifestações, sendo influenciado por eles, assim como todas as outras criaturas humanas de sua época e lugar.

Partindo desses pressupostos é que se poderá fazer um trabalho que vise a esclarecer as relações entre a cultura popular brasileira e o jogo de futebol, que de divertimento estrangeiro, importado para o nosso país, adquiriu todo um conjunto de significações e acabou representado por Portinari, em sua produção artística.

Referências

FABRIS, Annateresa. (ORG.). *Portinari, Amico Mio: Cartas de Mario de Andrade a Portinari*. Campinas: Mercado de Letras - Autores Associados/Projeto PORTINARI, 1995.

BENTO, Antonio. *Portinari*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2003.

DAMATTA, Roberto. *Conta de Mentiroso: Sete Ensaios de Antropologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

FABRIS, Annateresa. *Cândido Portinari*. São Paulo: Editora da USP, 1996.

_____. *Portinari, Pintor Social*. Perspectiva, 1990.

GIUNTA, Andrea. (Org.). *Candido Portinari y El Sentido Social Del Arte*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

MARTINS, Clerton. (Org.). *Antropologia das Coisas do Povo*. São Paulo: Roca, 2005.

THOMPSON, Edward. *Costumes em Comum: Estudos Sobre a Cultura Popular Tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Grupo de estudos com professoras no Polo Arte na Escola FAP: seis anos de in-certeza, demos Graças

Luciano Buchmann¹

Resumo: O presente artigo relata o desenvolvimento do Grupo de Estudos do Polo Arte na escola da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), tendo as categorias como: perda, ainda perda, encontrando-se e em transformação, criada por uma das professoras, como instrumento de análise. Os autores que embasam o texto são referências encontradas ao longo da prática do grupo de estudos: Johannes HESSEN, para refletir sobre a incerteza, Madalena FREIRE para discutir Grupos de Estudo, Francisco IMBERNÓN para pensar a formação continuada e Alicia FERNANDEZ que reflete sobre a queixa docente.

Palavras-chave: Formação continuada, incerteza/aprendizagem, Grupo de estudos.

Perdida — É como eu estava antes de receber o convite para participar de um curso de extensão² na FAP. Me formei em Artes Plásticas, e daí não saí artista e sim educadora — “Arte-educadora”. Por onde começar? O que faria?

Foram 3 anos de caminhada sem rumo, até que fiz o concurso da Prefeitura para professora. Passei! Comecei a trabalhar com crianças de 5ª série (10 anos) com artes, porém, não tinha experiência, fazia muito tempo que não dava aula, mais ou menos 17 anos.

Perdida novamente — e a experiência, o que fazer? Trabalhei o que aprendi na faculdade, usando a intuição e a criatividade. Tive muita dificuldade, pois não tinha troca nem orientação, mas fui forte e resisti.

Encontrando-se — Grupo de estudos quinzenal na FAP. Achei o que sempre procurei desde que me formei: a troca, a reflexão, o estudo, a ação, os resultados, pessoas diferentes com modos e realidades diferentes. Tudo isso faz com que cresçamos.

Transformação — conhecimento, comprometimento, solidariedade, profissionalismo, capacitação, valorização. É o que procuro, é o que estou achando ... por isso é que permaneço no grupo. (NKF, 31/08/05)

Este depoimento de uma professora traz várias das questões que este artigo pretende apresentar e discutir em relação a uma prática que há seis anos vem se consolidando na Faculdade de Artes do Paraná (FAP): o grupo de estudos com professoras de arte das redes públicas de educação.

A FAP é uma faculdade pública e originada na FEMP (Faculdade de Ensino Musical do Paraná) que há 50 anos vem formando professores de arte. A FEMP surgiu com o objetivo de formar professores de música para a atuação nas escolas com o Canto orfeônico e, a partir da década de 60, passou a licenciar também nas Artes Plásticas, tendo acompanhado em sua história todas as reformulações do ensino da arte no país. (GOMES, 2008).

¹ Professor da Faculdade de Artes do Paraná/FAP, mestre em Artes Visuais pela UDESC (2007), coordenador do Programa Arte na escola da FAP desde 2004.

² No depoimento, a professora NKF realizava o curso de extensão “Eu e minha pasta” (40 Horas), nome inspirado no “Artebr”, que naquela ocasião havia sido distribuído nacionalmente pelos Polos Arte na Escola. Foi neste curso, primeira iniciativa do Polo, que fizemos a chamada do professorado para a participação do Grupo de Estudos.

Apesar do seu cinquentenário, da distinção no que tange às licenciaturas de Arte no Paraná, do envolvimento de significativa parcela de sua equipe docente com a educação básica, da participação nos projetos de capacitação docente desenvolvidos pelas secretarias de educação do estado ou município³, a FAP ainda era incipiente em relação à extensão universitária antes de 2002 de formação continuada, pela falta de um setor organizado para este fim.

Assim, a partir da assinatura do convênio entre a Faculdade e o Instituto Arte na Escola em 2004, tem início um projeto que mudaria a história da formação continuada de professores de arte das redes públicas na instituição. A instauração do Polo Arte na Escola da FAP possibilitou a sistematização da oferta de cursos de extensão, eventos, materiais de apoio (midiateca) e grupos de estudos dirigidos a professoras e professores de artes.

É aqui que passamos a utilizar as categorias que a professora NFK usou: **“perdida, ainda perdida, encontrando-se e transformação”**, para contar a história e pensar a in-certeza do Polo Arte na Escola da FAP, mais especialmente, no Grupo de estudos e na sua coordenação.

A in-certeza

Muitas questões ficam suspensas ao chamarmos de incerta uma ação de formação contínua ofertada por uma instituição de ensino superior em parceria com o terceiro setor. Afinal, como pode ser incerto algo com objetivo de formar professores? Até que ponto pode-se dizer que o grupo de estudos é profícuo enquanto instrumento de formação continuada? Há nesta prática um caráter de ensino-aprendizagem?

O antônimo de incerteza é “uma verdade supostamente irrefutável”, como diz Houaiss (2002, p. 680). Para a filosofia, a verdade enquanto conhecimento concorda o conteúdo com seu objeto. É o que Hessen (2003), diz ser um conceito transcendente de verdade, uma concepção do pensamento consigo, construído segundo ele mesmo. Verdade então coincide com algo puramente formal e com a correção lógica (HESSEN, 2003, p. 118-119). De acordo com o autor, surge daí um forquilhamento: ora o conhecimento é tido como produção de objeto, ora como reprodução. Külpe (apud HESSEN, 2003, p. 122) alerta quanto à disjunção da verdade como conhecimento ser uma atividade criativa ou reprodutiva. Ele apresenta uma terceira possibilidade: “apreensão de uma realidade não dada que, no entanto, manifesta-se por meio do que é dado” (idem, p. 122).

³ Programas como o Vale Saber (SME), Fazendo Escola ou Escola Universidade (SME / PMC), Programa de desenvolvimento estadual (PDE).

Esta afirmação diz muito de todo o processo que apresentamos. É interessante o quanto o Grupo de Estudos da FAP não se relaciona com ideias de certeza, de verdade irrefutável, de lógica. Ao deparar-me com as concepções filosóficas acima citadas, percebia a distância entre estes universos. Desde seu início, bordejamos dirigidos pelos momentos e pelas coisas que surgiam, o que por uma parte é bom e por outra é aflitivo, e parece ser pouco produtivo. Enfim, no desenvolvimento do grupo a reprodução das coisas que ouvi da prática dos outros coordenadores de Polos Arte na Escola não parecia servir e, ao mesmo tempo, percebia que um Grupo enquanto metodologia de estudo não se tratava de uma criação, invenção minha ou da instituição.

Essa incerteza acompanhou também meu início como coordenador do polo, pois esta função era totalmente desconhecida por mim. Não conhecia o trabalho que me era exigido, nem tampouco o Instituto Arte na Escola, quando fui convocado a participar do Seminário Nacional que reuniria as novas instituições parceiras da Rede Arte na Escola. No evento, diversas universidades apresentaram suas ações de formação continuada, inclusive os Grupos de Estudo, incumbência do coordenador do Polo, e a nós foi confiada a distribuição da pasta *Artebr*.

O Polo da FAP era iniciante e o da Universidade Federal do Paraná (UFPR) retomava suas ações. O problema da falta de público era de ambos. A incumbência da distribuição das pastas nos serviu para o cadastramento de professoras e professores em um evento com as Secretarias de Educação e a Secretaria de Estado da Cultura, em que ocorreu o agendamento dos cursos que ocorreriam nas semanas seguintes. Neles, o material foi entregue e as professoras convidadas a participar do Grupo de estudos, perguntando-lhes qual o dia da semana disponível para a realização desta atividade.

Perdido - Perdido novamente – Transformação: a coordenação.

De volta à FAP, tudo havia por fazer: o contato com as Secretarias de educação para tentar convênios, a reunião de uma equipe disposta a trabalhar sem receber, a oferta da formação continuada. Não sabia bem como, faltavam-me leituras sobre formação de professores, só me restava imitar outros Polos: leituras, discussão, visita a instituições e ateliês de arte com as professoras. Parecia tudo servir, mas nada mostrava aonde e como chegar. Faltava método e crença nos objetivos, mas já tinha o endereço das professoras.

Para as 110 professoras cadastradas foi emitido um convite para um lanche, evento no qual discutiríamos o Grupo de Estudos. Recebemos 45 pessoas. Acadêmicas, professoras de arte e a

grande maioria sem formação na área. O que e como fazer permanecia no ar, mas já tínhamos a decisão em conjunto de nos reunirmos quinzenalmente.

Passado algum tempo das reuniões do grupo, minha angústia por coordenar o que não conhecia me parecia ficar evidente. Externar essa condição a tornava mais cômoda. O que percebia era que a discussão não parecia aprofundar-se: as ideias dos autores ao chegarem ao “chão da escola”, realidade das professoras, eram minadas pelas queixas de falta de recursos, dificuldades com a equipe escolar, carga horária insuficiente, número excessivo de educandos. O volume dessa queixa era surpreendente, tratava-se de uma identidade compartilhada. Na tentativa de acertar o passo, procurei professores de metodologia científica, doutores na área e quem mais pudesse indicar alguma bibliografia ou algum método, sem resultado.

O contato com o grupo de professoras mostrou-me outro universo: as individualidades, seus saberes sobre suas comunidades, as estratégias que criavam para sobreviver na área, o ardil para driblar uma realidade totalmente contrária ao ensino que exige a transgressão⁴ da arte, tendo que aceitar as normas da escola. Entretanto, o que não conseguia perceber era meu lugar de aprendiz, e que, mais tarde, em minha dissertação de mestrado, reconheci que,

elas [as professoras] ensinaram-me muito, sobretudo porque, mesmo diante do cenário desolador [...], existem – e não são poucas – aquelas que desejam estudar e pesquisar, elaborar seu próprio material didático, buscar parceria para suas idéias. (BUCHMANN, 2007 p. 217).

O que aprendi teve acolhimento nas ideias de Paulo Freire (2004) sobre a Autonomia. Estar inacabado, a certeza da incompletude, a ideia de que ninguém liberta ninguém, que a pesquisa não se dissocia da docência, passaram a pautar meu caminho como coordenador. A coordenação, enfim, tomava forma.

Um segundo encontro que serviu de alívio a minhas angústias foi o texto de Alicia Fernandez, “A mulher escondida na professora” (2002). Nele a autora articula, a partir do mito de Adão e Eva, a proibição de conhecer que é imposta à mulher por ter sido curiosa e ter desobedecido a Deus, com a professora, cuja queixa passa a ocupar o lugar do conhecimento. E o que a experiência em 2005 na FAP revelou foi que depois de um ano em reuniões do grupo, momento em que a professora NKF respondeu o porquê de ter se mantido no estudo, o queixar-se diminuiu. Praticamente parou. Mas outra coisa poderia ocorrer? Qual seria o fator que as teria transformado?

⁴ Lévi-Strauss, C. In: BRANDÃO C. R. Educação como cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

Ao contrário dos professores e professoras das outras disciplinas, a docente em arte, na grande maioria, é só. Só, diferente e pouco considerada. Diferente é sua rotina indo de sala em sala (são poucas as escolas com sala ambiente) lecionando e cobrindo a permanência das regentes que têm no dia das “aulas especiais” o tempo de estudo. Nesse nomadismo, sempre carregada de parafernálias imprescindíveis que caracterizam a arte, a professora bate de frente com as normatizações da escola. Afinal, há contrariedade maior do que ter de manter limpeza, ordem e silêncio, precisando usar tintas, argila, sons e o movimento do corpo com 40 crianças em uma sala não apropriada? Isto só expressa qual a consideração da disciplina Arte no contexto escolar: a aula que pode ser ocupada com reposição das outras disciplinas, o horário para eventos extracurriculares; além da não reprovação como condição pré-estabelecida. Tudo isso colabora com alguns estereótipos e registra um perfil que recai sobre a docente.

Este estereótipo é construído pela sociedade, pelos colegas e superiores, nasce do entendimento nebuloso sobre a Arte e sua função na escola, do imaginário e dos mitos românticos tão valorizados pela modernidade e também permanentes no senso comum de que os artistas têm dom e são excêntricos, possuem habilidade manual e senso estético, coisa que na escola, acaba por responsabilizar a professora pela decoração. Enfim, o resultado deste pré-julgamento pode ser comparado a um traje que a coerção faz a professora usar e a mimetiza como diferente: marginal, bicho-grilo, briguenta, louca ou decoradora. Na falta de uma imagem positiva, assumir um desses papéis torna-se uma estratégia para conseguir ao menos um rótulo.

Diferente e só, a professora é, conseqüentemente, vítima cruel da impossibilidade das trocas. Não há com quem compartilhar ideias, livros ou materiais; falar de sua impotência ou dividir conquistas e fracassos, muito menos como reivindicar direitos e mudanças para sua área. Essa solidão priva a professora de completar-se: de aprender com, sentido que Moacir Gadotti nos ensina. Segundo ele, “Aprendemos com porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo, pela realidade que vivemos” (GADOTTI, 2003, p. 47). É nesse sentido que o Grupo de estudos se revela.

“Eu não sou você, você não é eu. Mas me encontrei comigo e me vi enquanto olhava pra você” [...], lindos versos do poema de Madalena Freire em seu livro “Educador, educa a dor” (2008, p. 95). Nele a autora diz que o grupo deixa de ser um amontoado de indivíduos para assumir-se em prol de um objetivo mútuo; trata-se do exercício de diferenciação em que os participantes introjetam o outro e podem chamá-lo em pensamento, “a cada um e a todos em

conjunto” o que Pichon-Rivière chama de grupo interno (idem, p. 97). Freire (2008), em sua reflexão, afirma que, por nossa formação social, carregamos vínculos arcaicos e inconscientes que jogam por nós. Ela ainda fala da existência dos grupos primários e secundários e que assumimos, no grupo, em parceria com o outro, um papel que pode ser de líder, de bode expiatório, de silencioso, de porta-voz.

Concordo com a autora quando diz que o trabalho da coordenação do grupo é diagnosticar e perceber as situações surgidas da relação dos papéis que os indivíduos portam, cabendo-lhe ainda: limpar as projeções, “a mobilidade transferencial com a coordenação e entre iguais”, (Freire, 2008, p. 103) romper os papéis cristalizados evitando a estereotipia, promover a circulação dos papéis para que todos os vivenciem. Enfim, trata-se de um aprendizado longo.

Para Francisco Imbernón, catedrático da Faculdade de Didática e Organização Educacional da Universidade de Barcelona, estudioso da formação permanente do professorado e com diversas publicações na área, (2006, 2009, 2008) a formação contínua precisa ir além dos conhecimentos objetivos e disciplinares para considerar o “conhecimento subjetivo”, os aspectos éticos, as relações colegiais, atitudinais e emocionais do professorado; precisa buscar a não generalização dos casos, pois a diferença vivida nas realidades pelos indivíduos precisa ser pensada como relação sujeito/contexto, problemas reais de ensino para uma comunidade real; e precisa também criar a cultura do trabalho compartilhado com espaços de troca que permitam a parceria como espaços de reinvenção (2009, p. 40).

Imbernón (2009, p. 40) ressalta que o processo comunicativo precisa ser pensado como estruturas de rede a fim de possibilitar a comunicação entre os pares e a “atualização em todos os campos de intervenção educativa” aumentando a comunicação entre o professorado para

refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros...que possibilitem a compreensão, a interpretação e intervenção sobre a prática.(IMBERNÓN, 2009, p. 41).

Essa história precisou de tempo para ser assimilada. Os conceitos de formação continuada que encontrei nos textos de Imbernón, aliados às ideias de Madalena Freire e o empirismo, são atualmente a minha abordagem no Grupo.

Desde então, o Grupo é ofertado e venho seguindo esse rumo. Ao longo das reedições, trabalhamos com a leitura presencial de textos sobre educação, arte e ensino. A princípio,

tentamos a leitura em casa e a discussão na reunião, mas o resultado não foi o esperado, — muitas não tiveram tempo e a maioria não teve o desejo de lerem só. Nossas reuniões são quinzenais nas quartas-feiras à tarde com um intervalo em que lanchamos. É neste dia da semana que ocorre a permanência das professoras de arte da Secretaria Municipal de Educação, dia em que podem sair da escola para estudar, e com a parceria entre o Polo e a SME (2008), nossas ações de formação continuada passaram a ser convalidadas.

Além dos estudos teóricos e das discussões, em 2005 fizemos um trabalho a partir da obra de Poty Lazzarotto visitando os seus painéis pela cidade e realizando oficina sobre o processo de fatura destas obras. Essa experiência suscitou o problema de minha pesquisa de mestrado, a reprodução da ideologia sem o ensino da arte de Poty. Naquele ano, percebendo que a falta de uma memória colocaria tudo a perder, iniciamos o Livro Ato, seguindo o modelo de atas de reuniões, mas estético e desenvolvido cada dia por uma das professoras. No ano seguinte, tentamos estudar a relação museu-escola e visitamos museus para sanar a falta da Arte nas discussões, o que só veio a acontecer mais tarde com a DVDteca como mostraremos mais à frente. Em 2008, iniciamos nossas atividades a partir dos textos sobre grupos de Madalena Freire (2008), o que permitiu uma panorâmica de como as coisas poderiam funcionar aos que chegavam.

Em 2010 o grupo contou com 19 professoras, um professor e um acadêmico. Dentre os integrantes, apenas uma professora não pertencia à rede municipal ou estadual.

Como é de se esperar, o grupo é formado por mulheres em sua absoluta maioria, todas atuantes no ensino fundamental e médio da educação básica. A categoria de gênero nunca poderia ser passada a limpo em poucas linhas, em um artigo que pretende tratar apenas da formação docente. Tal discussão, sem dúvida, careceria de maiores dados para aprofundar a reflexão. Entretanto, é possível dizer que em linhas gerais, o fenômeno da feminização do magistério a partir dos anos 60 (BIASÓLI, 2007, p. 121) para ser entendido em sua profundidade precisaria ser cruzado com o imaginário sensível e feminino atribuído à arte, e, por consequência, ao histórico da área no país, para tentar compreender o número ínfimo de homens presentes no ensino da arte. Todos nós sabemos da supremacia da mulher nos cursos de formação de professores, seja no corpo discente, seja no docente (BIASOLI, 2007, p. 121), fatos que ilustram a escolha profissional do magistério em arte ser predominantemente feminina e tratar-se de uma opção difícil ao homem. O jovem em sua formação precisa travar uma luta contra a educação masculina que recebeu; ser um futuro mantenedor da família, alcançar sucesso financeiro, disputar um lugar no mundo público, objetivos que nem sempre

coincidem com a carreira de um educador de artes. Infelizmente, Muitos preconceitos ainda persistem (OLIVEIRA, 2004).

Ao longo destes anos, o grupo confirma essa questão de gênero. Em 2006 recebemos um professor na primeira reunião. Tempos depois lhe perguntei o porquê de ele não ter voltado às reuniões e a razão foi o fato de não ter se sentido parte de algumas conversas! Talvez essa perda se deva à falha na coordenação para recebê-lo, mas já acostumado ao mundo feminino que surge em meio às nossas discussões, não o percebi excluído.

Não é raro em um ambiente com tantas mulheres e apenas dois homens, assuntos do universo feminino surgirem. Nesta hora é inevitável que das discussões de concepções estéticas, por exemplo, a nova bolsa da colega receba toda a atenção do grupo e no retorno aos temas conseguimos rir da situação. Em 2009 recebemos outros dois homens. Um professor com formação em Artes Plásticas e outro licenciando em Artes Visuais em sua segunda graduação. Só um deles permaneceu no grupo.

Quanto à formação inicial das professoras, ela era diversa: quatro pedagogas, três atuantes na educação infantil; duas biólogas, uma formada em Letras, sete licenciadas em Artes Plásticas ou Visuais, três em Música, uma em Teatro que é egressa e retornava todos os anos.

Mas, afinal, quais seriam os resultados do Grupo para elas?

Incerto sobre os resultados, tomamos as categorias que a professora NKF ousou relatar em 2005 — perdida, ainda perdida, encontrando-se, transformação — para tentar compreender melhor o que esta prática possibilita às professoras. Então perdidos buscamos algo que sirva a nossos anseios, perguntamos o que elas **encontraram** no Grupo de estudos que lhes faz permanecer; qual a transformação que percebem nelas e em suas práticas, e se consideram haver no Grupo uma relação de ensino-aprendizagem.

O que elas encontraram no Grupo que as fez permanecer:

A maioria das professoras chegou a nós por meio de correspondência impressa (2007 e 2008) ou digital que (2009 e 2010) foi encaminhada às escolas. Outras participaram de cursos ou seminários desenvolvidos por nosso Polo. “Neste grupo, participo há um ano, mas já desenvolvi estudos do *Artebr* com alguns integrantes deste grupo anos atrás”, afirma-nos. Andréia Cedor, ou ainda nas palavras de Ana Rita Grando de Souza: “Comecei a frequentar neste ano de 2010, após ter participado de um curso do Arte na Escola no ano anterior”.

Também há o caso daquelas professoras sem formação específica que tiveram que assumir a disciplina e buscam a formação complementar,

Iniciei minha participação no grupo de estudos da FAP no ano de 2008, pois fiquei responsável pela disciplina de artes na escola que trabalho, o que foi um desafio, por não ter uma formação específica em artes. Entrar em contato com esse universo me motivou a iniciar uma nova graduação, atualmente sou acadêmica do curso de artes visuais noturno da FAP. (Marília Kalil)

Esse foi o primeiro caso em que uma professora participante do Grupo passou a ser acadêmica, escolhendo a graduação específica. Este dado apresenta um caráter mediador da experiência entre o não conhecer e o descobrir a área de Arte como um grande universo que justifica a imersão.

A colega Cristina, professora com formação em música, fala das alternativas objetivas que esta modalidade da extensão lhe oferece e que, muitas vezes, por compreendermos o valor simbólico da formação, nos passam despercebidas muitas vezes,

Permaneço no grupo pelos conteúdos; por ser dia de semana e pela carga horária, maior que a ofertada pela SEED, aos sábados, o que possibilita mais tempo para troca de experiências entre os participantes e o professor. Com a troca de experiências e o esclarecimento de como usar o material do projeto Arte na Escola, acho que foi bastante proveitoso, ajudando nas minhas práticas. (Cristina Quadros Brunetti)

O caráter de troca, os temas tratados e as características do Grupo são reconhecidos também pelas professoras que estão no grupo há mais tempo como motivos importantes para que nele permaneçam. Como diz Maria Amélia, “Encontrei um ambiente alfabetizador em arte e filosofia e como sabia pouco sobre o assunto, fiquei e sempre que tiver, estarei presente”. Outras professoras também nos relatam os seus pontos de vista:

Encontro neste grupo de professoras, um apoio, um ambiente propício para trocas de experiências, que muitas vezes não ocorre em nossas Escolas. A cada reunião sempre estamos nos atualizando, refletindo sobre as nossas práticas em sala de aula. É um grupo unido, alegre e comprometido com a educação. Fatores esses que me motivam a participar. (Marília Kalil)

Participo do Grupo de estudos da FAP desde 2008, lá encontro pessoas preocupadas em dividir e aprender sobre Artes Visuais dentro de um contexto, unindo conteúdo e prática. Nossas discussões são agradáveis de forma descontraída. Os participantes sentem-se à vontade para falar e trocar ideias. As reuniões acontecem de várias formas: com estudos de textos, vídeos, imagens e outros trabalhos dinâmicos. (Claudia Alessi)

Quanto ao que as professoras percebem em si e em suas práticas como **transformação**, é bastante interessante pensar que estes desdobramentos são autônomos. Ou seja, foram poucas as vezes em que propusemos uma extensão mais objetiva ao trabalho privado do

grupo como projetos de ensino. Isso ocorreu em 2005 ao estudarmos a obra de Poty Lazzarotto, mas a intromissão no planejamento da professora e da escola, tornou isso delicado. O que na verdade elas consideram como transformação vem das alterações de suas condições intelectuais sobre a profissão a partir dos temas tratados, dos conteúdos e das investidas metodológicas abordados nos estudos em confluência com as suas necessidades, com as diferenças em seus olhares e com a condição de professoras que lhes constituía,

Os temas estudados e discutidos no grupo são próprios da disciplina e vem ao encontro das minhas necessidades em sala de aula e me trazem novas informações. (Ana Rita Grando de Souza)

O que sou hoje como professora de arte, e como não é muito, devo ao grupo de estudos que me mostrou muitos caminhos, caminhos estes nem sempre fáceis, mas sempre prazerosos. (Maria Amélia R. B. Toledo)

O Grupo tem uma relação de ensino-aprendizagem?

O que vemos no Grupo de estudos ao questionar se as professoras entendem haver nele uma relação de ensino-aprendizagem, as respostas mostram que a troca é o maior fator de ampliação dos conhecimentos que trazem,

O grupo de estudos contribui com reflexões, experiências e práticas para que cada vez mais estejamos conscientes e coerentes com nosso papel de profissionais na área de atuação pela qual optamos: ensinar e aprender arte. Podemos refletir nossas práticas e levar à escola novas situações, com uma visão mais aguçada de como trabalhar Arte. (Claudia Alessi)

É necessária uma reflexão sobre a expressão ensino-aprendizagem, seu significado, os sujeitos envolvidos com seus respectivos comportamentos e o contexto desta ação. Para SACRISTAN (1995, p. 66), o ensino é uma prática social não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, “mas também porque estes actores refletem a cultura e contexto sociais a que pertencem”. Fazem parte desta prática uma série de fatores que relacionados a comunidades dão sentidos ao que é educar e aprender,

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interação (muito mais que “estocagem”) de e entre afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos. (BRANDÃO, 2002, p. 26)

Nesse sentido, a cultura é um dos fatores fundamentais do ensinar e aprender, é o vínculo das ações e dos indivíduos no processo educativo. Para a Psicologia, o ensino é constituído pela

interação professor e alunos, cujos comportamentos são distintos: “o da professora ou professor ao ensinar e do aluno ao aprender” e tem na alteração da “interação dos alunos com seus respectivos meio como resultado do trabalho de um professor, é o que indica que houve aprendizagem produzida por um ensino”. (KUBO, BOTOMÉ, 2005). Na situação do Grupo de Estudos, os indivíduos não estão no papel de alunos, nem sequer o coordenador está no de professor. Apesar disso, a dinâmica atende a um dos fundamentos do ensino-aprendizagem: o diálogo, “primordial a um processo libertador” (ZITKÓSKI, 2007, p. 130).

Hoje percebo que o papel de coordenador de um Grupo de estudos é parecido com o do tapeceiro que precisa colocar fios nas lançadeiras do tear para confeccionar seus tapetes. Assim também o coordenador tece a trama das experiências vividas na escola para que sejam urdidas a teoria, ou como diz Madalena Freire (ÍDEM, p. 69), “construir-se como leitor de falas [...] provocar o desequilíbrio entre os saberes no grupo para que necessidades e interesses sejam explicitados e possam ser alimentados teoricamente para que a aprendizagem e a mudança ocorram”.

Nesse sentido, é interessante a fala das professoras Tânia e Maria Amélia ao citarem a coordenação ao falarem de ensino-aprendizagem,

Ao ler autores consagrados em arte e filosofia e tendo ao lado um bom orientador e colegas que expõem as suas experiências, você aprende e pode transformar a sua aprendizagem na aprendizagem do aluno. (Maria Amélia R. B. Toledo)

Sim, pois existe o papel do facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas dos profissionais do grupo tentando levá-los à auto-realização. As dinâmicas são sempre adaptáveis a cada novo tempo e grupo que se estabelece. Há uma constante preocupação quanto à validade de cada momento, quando se trata da educação no âmbito da formação escolar, acontecem constantes debates a respeito das formas mais adequadas para se promover as relações que permeiam o conhecimento. O conhecimento prévio que cada um traz consigo, e as experiências de trabalho facilitam a aquisição de novos saberes. (Tania Mara Percegon)

Na questão do aprendizado e do ensino, ainda nos falta meios de articular o saber acadêmico aprendido com experiências delas na escola. O que parece ocorrer é que as professoras, em alguns casos, conseguem usar as ideias estudadas para explicar algo do real e, em outros, fazer o contrário: a partir de suas reflexões, duvidam da teoria ao cotejá-la em sua realidade. Isso é coisa que outros métodos de formação continuada, como cursos ou palestras, não alcançam pela falta do encontro seguinte, momento e contexto de troca, em que a intimidade dos pares acolhe o cotidiano como resultado de reflexão.

Uma das experiências bem sucedidas que tivemos ao tentar relacionar o aprendizado no Grupo com o ensinar delas na escola foi através da midiateca Arte na escola. Assim que um lote de documentários chegou às escolas pela iniciativa do MEC⁵, propus o estudo deste material: as professoras emprestavam os títulos na FAP para assistir em casa e responder a Pauta do olhar⁶; no encontro seguinte, descreviam sua percepção sobre os documentários e sua possível utilização em aula. Depois, assistíamos juntos e conversávamos sobre as possibilidades do material na escola. Essas trocas foram muito interessantes e significativas por relacionarem conteúdos específicos da linguagem artística visual, o que era difícil de conseguir em um grupo heterogêneo,

Foi a partir dos encontros no grupo de estudos que adquiri mais segurança no trabalho que faço, a partir de textos trabalhados e troca de opiniões no grupo passei a ter mais embasamento para mudar algumas práticas na escola. Enriqueci muito minhas aulas com o uso do material, dos documentários da DVDTECA Arte na Escola principalmente neste último ano. (Tania Mara Percegon)

O que estas trocas permitem é que elas se vejam. Há aí uma convalidação das experiências, certa publicização que confere um reconhecimento da professora para o seu fazer e saber. Além desse fator, a troca as faz rever posicionamentos. A rotina na escola faz com que o estudo e planejamento fiquem empoeirados no armário das experiências. Um mundo de repetições que não é arejado pelos saberes que estão em circulação no campo da arte e da educação.

A reflexão da professora Cristina Brunetti mostra o isolamento,

Sim, com os encontros foi possível rever conteúdos que às vezes vão se esvaziando, caindo na mesmice com o passar do tempo. Nas reuniões, surgem novos enfoques e ideias para que eu trabalhe de maneira mais estimulante e consequentemente consiga melhorar e inovar minha prática diária, obtendo bons resultados no ensino e na aprendizagem. (Cristina Brunetti).

E além dessa questão a professora Andréia traz perguntas que chegam à filosofia da educação. É interessante pensar se inquietações como estas, na escola, sem a possibilidade da troca ou

⁵ As caixas especiais da DVDteca Arte na Escola – com uma seleção de 30 títulos de documentários sobre arte brasileira acompanhados de materiais educativos criados especialmente para o professor – foram distribuídas - entre o final de 2009 até o final de 2010 - pelo Ministério da Educação para 100 mil escolas públicas do ensino básico de todo o Brasil. A iniciativa faz parte do Projeto DVD Escola, da TV Escola do MEC. A produção das caixas é o resultado de um convênio entre o Instituto Arte na Escola e o MEC, com as parcerias do SESC TV e do Instituto Cultural Itaú, que cederam os direitos de reprodução destes documentários. O Instituto não distribui e não vende este kit.

⁶ A “pauta do olhar” é um tópico presente no material ao professor pesquisador que acompanha os documentários. A criação do formato deste material, que inclui a pauta, é de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. Em cada material a pauta foi escrita por professores das instituições parceiras do IAE e versam sobre o conteúdo do documentário com a função de sustentar um olhar mais questionador ao documentário.

do direcionamento do pensamento, não poderiam ser tomadas como descabidas, afinal, ela é só professora de arte, não tem que filosofar... E, desestimulada, será que a professora não abandonaria a reflexão entendendo que de nada vale se perguntar estas coisas?

Acredito que há uma relação muito importante de ensino-aprendizagem neste grupo de estudos. Ao longo dos dezoito anos de sala de aula percebi que alguns conteúdos abordados são muito complexos. Requerem mais tempo de amadurecimento dos conhecimentos transmitidos, de atividades práticas e, até mesmo, de momentos para troca de experiências a pertinentes questionamentos como: “como atender as diferentes necessidades dos alunos?”, “como mostrar ao aluno a importância do conteúdo desenvolvido em sala de aula?”, “por que e para que ensino?”... Então, vejo que neste grupo essa proximidade e liberdade de troca de experiências/angústias foram enriquecedoras, pois a realidade de cada profissional e formação acadêmica foram bem diversificadas. Nem sempre é possível essa troca nem mesmo com os profissionais de mesma área no mesmo estabelecimento de ensino, pois como já havíamos concluído, o professor de Arte geralmente é “um solitário”. Então, a relação que o grupo adquiriu foi muito intensa e importante no desenvolvimento dos estudos abordados e na insistência em continuar participando mesmo com as dificuldades de comparecer durante todos esses meses de atividades do grupo. (Andréia Cedor).

Ao tomarmos as categorias criadas pela professora em 2005 para refletirmos o desenrolar do Grupo de estudos Arte na escola da FAP e as falas das professoras, podemos concluir que há alterações nos comportamentos e nas interações das professoras. Como no Grupo de estudos nos colocamos em comunhão com os sujeitos que nos compõem enquanto docentes, estudante, pesquisador, professor. Percebemos, então, alterações em comportamentos de todos os integrantes: naquele que aprendeu seu papel de coordenar, percebendo a dinâmica e os diferentes papéis que no grupo as pessoas desempenham; nas professoras que encontram a prática da troca como um espaço democrático e político que as fortalece nos seus reflexos que seus colegas de profissão espelham, e o maior indicativo: a transformação delas em estudantes. A saída do lugar de quem ensina para o de quem aprende, para entender-se professora com muitos saberes e que reflexiva tem na in-certeza a potência de rever-se.

Referências

BIASÓLI, C. L. A. *A Formação do professor de arte: do ensaio... à encenação*. Campinas: Papirus, 2007.

BRANDÃO, C. R. *Educação como cultura*. Campinas: Mercado das letras, 2002.

BUCHMANN, L. *Reprodução da ideologia dominante em aulas de artes de Curitiba: a influência dos painéis de Poty Lazzarotto*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UDESC, 2007.

FERNANDEZ, A. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2004.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. *A boniteza de um sonho — ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.

GOMES, S. M. *A Formação de professores de Música da Faculdade de Artes do Paraná: concepções filosóficas-pedagógicas*. Dissertação de mestrado. Salvador: UFBA, 2008.

HESSEN, J. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN F. (org.). *A educação no século XXI*: Porto Alegre: Artemed, 2008.

IMBERNÓN F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. *Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais*. *Interação em Psicologia, América do Norte*, 5, out. 2005. Documento consultado on-line. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/psicologia/article/view/3321/2665>> Acesso em: 28 Set. 2011.

OLIVEIRA, P. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: UFMG/ Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

ZITKÓSKI, J. J. *Paulo Freire e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A RELAÇÃO DA VOZ DO ATOR FRENTE ÀS NOVAS MÍDIAS

Elvira Fazzini¹

Resumo: O presente artigo propõe reflexões sobre a voz do ator na contemporaneidade frente às novas mídias. Aborda o enfrentamento do ator de teatro no trabalho de voz com as dublagens, o cinema e os comerciais de televisão mostrando a contraposição da voz utilizada no teatro, uma voz projetada que difere totalmente daquela usada no trabalho com as novas mídias tecnológicas inerentes à contemporaneidade.

Palavras-chave: voz; ator; novas mídias; contemporaneidade

Este artigo representa o segundo capítulo da minha pesquisa onde abordo aspectos relativos à voz do ator na contemporaneidade. Nesta fase da investigação desenvolvo uma abordagem sobre a preparação do trabalho de voz do ator de teatro frente às novas mídias. O teatro é uma arte que se inventa e reinventa e, invariavelmente, acompanha as inovações tecnológicas. Nós podemos observar claramente os efeitos dos avanços tecnológicos que se apresentam para mostrar suas facetas, por vezes, devastadora, impetuosa e até muitas vezes, destruidora. Sim, estamos diante de uma nova era, permeada por inúmeras possibilidades em qualquer que seja a área de conhecimento. Por conseguinte, o profissional de teatro, não fica à margem desta corrente, ao contrário é atingido em toda a sua plenitude.

A pós-modernidade está presente com suas características esfaceladoras e muitas vezes, até mesmo, contraditórias. Talvez essa seja sua maior evidência, contrariar tudo o que se pensa sobre a arte. Segundo Linda Hutcheon (1991), a característica do pós-modernismo seria entrar em guerra com a totalidade, confirmando o esfacelamento, testemunhando o inapresentável e estimulando as diferenças. “Estabelecamos e depois contestemos a totalidade; representemos ou apresentemos o que não é apresentável e nem representável; estimulemos as diferenças e admitamos que assim criamos a honra do nome e o próprio nome”. (Ibidem, 1991, p.82)

Outro fato bastante importante que caracteriza a pós-modernidade e a contemporaneidade é a descentralização do sujeito e, igualmente, a sua busca no sentido do individual e do autêntico.

¹ Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora da disciplina de expressão vocal para os alunos de Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas.

Para comprovar isso nos apoiamos nas palavras de (Hutcheon, 1991 p. 85), que, citando Derrida e Hoffmann, corrobora dizendo:

A partir de uma perspectiva descentralizada, conforme o título sugere, se existe um mundo, então existem todos os mundos possíveis: a pluralidade histórica substitui a essência temporal eterna. Na teoria psicanalítica, filosófica e literária do pós-modernismo, a nova descentralização do sujeito e de sua busca no sentido da individualidade e autenticidade teve importantes repercussões, sobretudo, desde nosso conceito de racionalidade (Derrida 1970, 1972) até nossa visão das possibilidades do gênero (Hoffmann 1986, 186).

O pós-modernismo ainda pode ser caracterizado pela abundância, ou seja, multiplicam-se obras a respeito deste debate, com enfoque em suas definições, exemplos, características e processos artísticos. Não podemos considerar que o pós-modernismo seja uma interrupção na produção, como alguns autores afirmam, pois não é isso que tem ocorrido. A produção pós-moderna é diversificada e bastante rica e, na maioria dos casos, difere totalmente do movimento modernista. Segundo Silva, Eliana Rodrigues (2005), o pós-modernismo não é uma continuação do modernismo, pois tem suas características próprias, pertinentes ao movimento literário inerentes do desprendimento de qualquer corrente específica. Isto é, não se baseia em princípios pré-estabelecidos. Diz Silva:

Consideramos ser o pós-modernismo, um movimento novo, de características próprias e traços marcantes, embora não negue qualquer corrente anterior, surgido a partir da sementeira do modernismo, não apenas como seu desdobramento, mas como uma consequência de facetas criativas particulares, abrindo o parêntese de que, ao longo de toda história da arte podemos encontrar produções de artistas geniais, que fora de seu tempo, criaram obras com características claramente pós-modernas. (SILVA, 2005, p.76)

Ainda sobre os traços do pós-modernismo, Silva nos apresenta um resumo sobre o movimento, mostrando que este movimento não é senão o produto de um comportamento, do pensamento e do sentimento de uma geração, fortemente influenciada e induzida pela globalização:

Concluímos dessa forma que o pós-modernismo é de fato, um movimento único, oriundo de um tempo cujas estruturas de pensamento, sentimento e comportamento, divergem radicalmente daquelas do modernismo. Sua caracterização coaduna-se com aspectos sincrônicos determinantes como a globalização, o interrupto bombardeio de informações, a fragmentação e velocidade de imagens, a multiplicidade e simultaneidade de percepções e experiências e, finalmente com a cultura do *bit*. (SILVA, 2005, p. 76).

Para o ator contemporâneo, essa pluralidade está presente em praticamente todos os novos meios de comunicação que nos apresenta a pós-modernidade. Especialmente, o ator de teatro não se limita somente ao trabalho no palco e as alternativas surgem a cada instante impulsionando-o em busca de novos desafios.

As novas frentes de trabalho surgem impetuosamente, nas dublagens, no cinema, nos comerciais, nos filmes de arte, de publicidade, nas atividades do rádio e da televisão. Inúmeras são as possibilidades de trabalho para o ator, que neste tempo de múltiplas pluralidades, precisa adaptar-se a um vai e vem de uma dicção intimista que é o palco, com seu aqui e agora, que não admite repetições e reparos da fala e as outras frentes pertencentes ao rol das novas mídias que, além de não ter por princípio uma proximidade visual e auditiva entre o ator e o público ainda pode contar com aparelhos de amplificação sonora e, sobretudo, oferece a oportunidade de repetir o texto por diversas vezes até que fique a contento.

Ainda temos o fato de, com certeza, nestes trabalhos onde não existe proximidade visual, poder dispensar uma impostação vocal, abrindo mão assim da projeção vocal, aspecto este tão importante no desempenho do ator no espaço cênico, com as luzes sobre si e uma platéia ao vivo, ansiosa por ouvir e, principalmente, entender e compreender o significado daquelas palavras, com a finalidade de absorver integralmente a peça que é encenada frente aos seus olhos.

Assim sendo, no trabalho com a voz falada, o ator deve levar em consideração aspectos relativos à saúde vocal, respeitando seus limites, dispensando cuidados específicos com sua voz e, além, disso, também considerar a interpretação. O uso inadequado ou ainda o uso excessivo da voz pode provocar danos, muitas vezes irreparáveis ao aparelho fonador do ator. Para que isso não ocorra, parece fundamental prepará-lo para que o mesmo possa desempenhar de maneira satisfatória todas as espécies de emissão de voz, quer sejam intimistas ou não. Ressalto que este profissional do teatro deve conhecer profundamente seu organismo e seu aparato vocal para que não venha a exigir demais de seu aparelho fonador, colocando a voz inadequadamente ou cometendo excessos vocais. Em sua análise sobre a voz do ator Patrice Pavis argumenta o seguinte:

A análise da voz impõe um conhecimento aprofundado do aparelho vocal, que compreende: o aparelho respiratório, a laringe, as cavidades de ressonância. Cada um desses três componentes pode ser objeto de uma descrição fisiológica muito precisa, mas a análise das vozes dos atores se interessa antes pelos efeitos específicos produzidos por cada órgão. (PAVIS, 2005, p. 121).

De fato, os atores necessitam conhecer o que cada órgão representa na emissão da voz, as cavidades de ressonância, o sistema respiratório, a cadeia de músculos envolvidos, o sistema articulatório dos fonemas, pois variados elementos podem interferir na qualidade de sua fala e de sua voz.

Voltando ao assunto da contemporaneidade, assunto tão discutido por várias correntes literárias, recorro à Martins, Janaína Tressel (2004, p. 7), segundo a qual, a contemporaneidade nos trouxe uma relação corpo-voz, que recebeu diversos tratamentos no meio teatral, segundo as necessidades das situações vigentes. As mudanças foram desde um treinamento mecanicista do ator até uma preparação vocal orgânica; desde um ator recitador do texto escrito até um ator criador-dramaturgista; desde uma função da voz na cena como transmissora da mensagem do texto escrito até uma função da voz como compositora da dramaturgia sonora. Sobre a materialidade da voz Pavis (2005, p. 433), infere que “A voz possui uma certa ‘espessura’, sente-se nela a corporalidade do ator. O sentido do ritmo, a espacialização do discurso, da polifonia das falas, tudo isso dá à voz ‘grão’ e teatralidade”.

Após rever os conhecimentos que abordam a contemporaneidade com suas características esfaceladoras e também, abordar os conceitos relativos aos cuidados e as observações referentes à voz do ator na contemporaneidade, apresentamos a seguir de que maneira o ator se relaciona com as novas mídias impostas pela globalização e pelos avanços tecnológicos:

O ator e as dublagens

Inicialmente, nos perguntamos o que é a dublagem ou dobragem? Este termo dobragem, apesar de não tão comumente conhecido, é também utilizado. A dublagem em si é a substituição da voz original de produções audiovisuais (filmes, séries, desenhos animados, telenovelas, documentários, reality shows, dentre outros) pela voz e interpretação de um ator, quase sempre em outro idioma. Existem também dublagens no mesmo idioma, usadas para melhorar

a entonação do som original, algo utilizado principalmente em comerciais e musicais, ou quando há alguma falha na captação de som direto, principalmente nas produções audiovisuais.

A dublagem geralmente é feita em estúdios próprios com uma série de profissionais diversos, tais como: sonoplastas e técnicos em operação de som. No entanto são os dubladores os mais importantes, pois são estes que, com sua voz e interpretação, substituem as vozes de obras estrangeiras por uma versão nacional, dando vida e colorido às falas com especial propriedade.

O ato de dublar, como todos os acontecimentos em arte, deriva de uma história. Os primeiros filmes sonoros apareceram em 1925, mas o cinema começou a "dublar" somente em 1927 com o filme "The Jazz Singer", ou seja, "O Cantor de Jazz" que incluía algumas falas, porém o primeiro filme totalmente dublado foi "Luzes de Nova York" lançado em 1929.

O advento do som, sensação na época, causou uma revolução no cinema da Europa e dos Estados Unidos. As falas das personagens, que até então eram representadas por cartelas e podiam ser traduzidas a todos os idiomas, enfrentaram imediatamente o primeiro desafio. Como a legendagem, em princípio, não obteve bons resultados, os especialistas da área chegaram a pensar até em filmar as cenas em vários idiomas com os mesmos atores ou também com outros atores de diferentes partes do mundo. Esta solução, no entanto, não era economicamente viável, pois traria prejuízos consideráveis ao invés de lucros.



A imagem representa a dublagem de filmes e foi retirada de Google imagens no endereço: www.propagandoapropaganda.wordpress.com em 17 de novembro de 2011

Mas, foi em 1930 que Jacob Karol, inventou um sistema de gravação que permitia sincronizar áudio e imagem. Era o nascimento da técnica que seria chamada de dublagem. O recurso da dublagem permitiu o aprimoramento da qualidade sonora dos filmes, visto que os

equipamentos de filmagens eram extremamente barulhentos, o que nem sempre permitia uma boa captação do som. Foi também uma boa solução para as tomadas externas em condições adversas. As vantagens da dublagem não se resumiram a questões técnicas. Os diretores encontraram um meio de poder elaborar melhor a interpretação vocal dos atores, sem o aumento dos custos de produção com refilmagens.

A dublagem permitia regravar as cenas tantas vezes quanto fosse necessário até se chegar ao nível de interpretação imaginado pelo diretor do filme. A maior vantagem do advento da dublagem talvez tenha sido as possibilidades que ela proporcionou aos artistas de falarem em muitos idiomas, o que abriu um amplo campo de trabalho para outros tantos artistas atores em muitas partes do mundo.

No Brasil, primeiramente foram os desenhos animados que começaram a ser dublados para o cinema, o que permitiu ao público infantil entender e se deliciar com as grandes obras do cinema de animação. Foi no Rio de Janeiro, em 10 de janeiro de 1938 onde começaram as gravações, nos estúdios da CineLab, em São Cristóvão, da dublagem do filme *Branca de Neve e os Sete Anões*, o marco do início das atividades da dublagem brasileira, seguido por outras criações dos Estúdios de Walt Disney como Pinóquio, Dumbo, Bambi. Carlos de la Riva, proprietário da Delart Estúdios Cinematográficos, foi o primeiro técnico de áudio a trabalhar com dublagem no Brasil.

Com o sucesso da televisão, a necessidade de dublagem para a tela pequena se tornou imperativa e aos poucos os brasileiros se acostumaram à idéia, quase inconcebível na época, de grandes astros de Hollywood falando português. Em São Paulo foi fundada em 1958/1959 a Gravasom, uma associação da Screen Gems subsidiária da Columbia Pictures, representada por Hélio Alvarez, com Mário Audrá Jr. (sócio da Cinematográfica Maristela). [Ford na TV](#) que apresentava pequenos dramas de 30 minutos foi a primeira série dublada apresentada na TV Brasileira, depois vieram Rin-Tin-Tin, Lanceiros de Bengala, Papai Sabe Tudo e outras.

Os primeiros elencos de dublagem foram integrados por rádio-atores, quando surge realmente o trabalho do ator nas dublagens. Geralmente, as mais procuradas eram as vozes já conhecidas

e consagradas pelo público da época, escolhidas, em sua maioria, pelo sucesso decorrente das rádio-novelas.

O ator de voz, dublador ou dobrador é a nomenclatura usada para definir a pessoa que tem a função de ceder sua voz e interpretação, em idioma local, a um personagem ou a vários deles, a fim substituir a voz dos atores ou dubladores originais de filmes, animações, seriados, documentários, programas de televisão estrangeiros, dentre outros. As falas de um dublador normalmente não são escritas por ele próprio, mas sim por um tradutor, que faz a adaptação da obra original ao idioma local.

Segundo Thais Pacheco, do Jornal de Minas do dia 13/10/2010, os dubladores brasileiros, responsáveis pela façanha de traduzir a emoção de filmes e desenhos animados estrangeiros em nossa língua, nem sempre têm o reconhecimento que merecem. Essa parece ser a sina dos dubladores de TV e cinema no Brasil. A profissão é séria, difícil e exigente. Mesmo com uma ampla experiência, o registro profissional de ator é indispensável no trabalho daquele que exerce a função de dublador. A autora cita como exemplo, o ator Carlos Seidl que trabalha nesta área desde o ano de 1968. A sua voz é conhecida nacionalmente em função da dublagem que faz do personagem Seu Madruga, do programa Chaves, do SBT/Alterosa. Além de dublador, ele nunca deixou a carreira de ator, fazendo participações em novelas de várias emissoras e atuando em peças de teatro.

Segundo RICARDOLS, Ricardo, em reportagem da Internet, denominada Dublagem e acessada no dia 21 de dezembro de 2010, Carlos Takeshi é mais um brilhante ator de teatro e cinema, que também atua como dublador. Carlos considera que a dublagem é uma arte muito difícil: “Considero a dublagem uma arte muito especial. Excelentes atores não conseguem dublar bem, porque a parte técnica é difícil”. Realmente, para realizar uma boa dublagem, o indivíduo precisa ser um ótimo ator e adentrar de maneira sólida e profunda na dramaturgia, para que realmente sua atuação seja verdadeira e convincente.

O ator e o cinema

Muito foi falado das diferenças de atuar para cinema e teatro. Mas será que no fundo elas não são a mesma coisa? Qual será, dentre tantas técnicas, a melhor para o cinema? A câmera vê através, ela é como uma radiografia que não deixa o ator mentir. Ela amplia a mentira. Mas, se a verdade é fictícia, como falar em verdade ou mentira, sem cair em contradição? A resposta de Meisner, Sanford² diz: “para tal questionamento é a de que o ator vive verdadeiramente em situações imaginárias. Ele acredita tanto nelas que as torna reais, verdadeiramente concretas. Não existe idealização, existe concretude. De acordo com este autor, as ações no espaço da cena devem ser realizadas de fato pelo ator. Isso vale também para a preparação emocional. Quando vemos um ator realmente passando pela experiência, por exemplo, do ódio real, esta emoção tem uma impressão bem diferente do que o ódio simulado.

Ou seja, a técnica de Meisner visa construir uma expressividade baseada nos instintos que acontecem no momento, onde se vê claramente traços da teoria de Constantin Stanislavski. Evidentemente, o ator está sob controle do que está fazendo, mas ele se permite mover pelo próprio impulso. Daí a imprevisibilidade e frescor desta técnica, que, ao contrário de aprisionar o ator em suas idéias do que deveria ser a cena ou a emoção específica, se permite navegar sempre em águas desconhecidas e surpreendentes. Meisner argumenta que não se pode controlar uma emoção. O que se pode é criar o espaço para que ela se dê. E este espaço é o espaço do risco e da liberdades. Nesse sentido, a resposta do professor e encenador para a questão seria: não importa se é teatro ou é cinema. Importa sim que a essência está lá: a concretude, a arte.

O ator que se dedica ao cinema possui dentro de si, sentimentos diversos, tais como: o amor, o ódio, o desejo, a violência e a amabilidade, o mesmo acontece com o ator puramente dedicado ao teatro. Quando se analisa um roteiro se faz um gráfico específico das características pertinentes a cada "personagem". Não podemos ignorar que um dos fatores de fundamental importância neste trabalho, como acontece também no teatro que é o exercício constante da

² Sanford Meisner é considerado um dos maiores professores de teatro e de cinema, atuando no século 20. Meisner foi um professor brilhante, e tinha um dom para tirar o melhor proveito de seus alunos. Suas técnicas foram consideradas pouco ortodoxas, no entanto, altamente eficazes. Depois de anos trabalhando com atores, ele desenvolveu a "Técnica Meisner, baseada no trabalho de Constantin Stanislavski.

imaginação. O exercício da imaginação³ é indispensável para qualquer artista, seja lá qual for o suporte que utiliza para sua arte.



Figura representando um rolo de filme disponível em <http://www.robsonpiresxerife.com/Cinema.jpg> em 20 de novembro de 2011

Atuar e dirigir são formas de aspecto coletivo, no entanto, a imaginação é algo pessoal que se dá em cada indivíduo de modo distinto. É em cena que os princípios se revelam e que a qualidade do registro da escrita se tornam expressivos e, principalmente, com capacidade de comunicação. Emoções 'invisíveis' dos personagens não estão indicadas pelos roteiros, porque precisam ser mostradas ao espectador através da vivência das ações dos atores em frente a camera. Daí a noção que norteia o pensamento dos escritores de roteiros que "escrever é igual a descrever". As emoções que o espectador sente a partir do estímulo da cena que ele assiste na tela, num filme, resultam da interpretação dos diferentes eventos descritos no roteiro que acontecem em frente à camera, tais como: ações e movimentos.

Em termos da linguagem semiótica, se pode dizer que a cena contém indicações ao espectador, o qual precisa decodificar e interpretar o que lhe é mostrado. Um roteiro em que as ações descritas se sucedem e fazem perceber um significado a partir do conjunto das ações, pode ser considerado um bom roteiro. Realmente, não são chamadas de 'roteiro' as peças de dramaturgia destinadas ao teatro, nem o esquema a ser seguido naturalmente em um noticiário. As primeiras são chamadas simplesmente de "peça" e o segundo recebe, no jargão técnico, o nome de "espelho".

³ Imaginação é uma faculdade que permite a representação de objetos segundo aquelas qualidades dos mesmos que são dadas à mente através dos sentidos segundo a concepção sartreana apresentada em sua obra "O imaginário", psicologia fenomenológica da imaginação. Quanto aos aspectos filosóficos, tais qualidades são chamadas de secundárias quando a ação do subconsciente pronuncia-se à da consciência.

Conclui-se então que o profissional do cinema, como também vimos no caso do dublador, precisa ter um conhecimento profundo da dramaturgia e necessita, principalmente, adaptar-se ao trabalho frente às câmeras, adquirindo desenvoltura. Também, para sua segurança, ele precisa ter o texto a ser interpretado bem decorado, segurança esta que vai refletir qualitativamente em seu trabalho de voz. O ator deve ainda, exercitar a sua imaginação de diversas maneiras, assim como, ter o compromisso no sentido de identificar-se de uma forma ampla com o roteiro, para que realmente, a sua atuação vocal seja verdadeira e convincente.

O ator e os comerciais

Outra frente de trabalho que o ator muitas vezes precisa enfrentar são os comerciais para a televisão e também para o rádio. São muitos os alunos da nossa instituição, Faculdade de Artes do Paraná que vejo diariamente na televisão trabalhando nos anúncios comerciais. Realmente, existe um vasto campo para o ator que trabalha nesta área ou tem o desejo de realizar este tipo de trabalho vocal. Falamos em comerciais, mas como definimos este termo, vamos ver qual é o significado desta palavra. Comerciais são estratégias direcionadas ao público consumidor e são produzidos para vender algum produto ou induzi-lo ou até mesmo convencê-lo de que algo é o melhor para ele ou para sua família.



Figura representando um comercial de TV, disponível em: <http://www.google.com.br/imgres?comerciais+de+tv>, acessada em 14 de outubro de 2011

Para que os atores possam desenvolver esta habilidade são oferecidos aos mesmos, cursos preparatórios para o seu enfrentamento das câmeras incluindo-se os exercícios com pequenos

monólogos, dentre outras estratégias. Assim sendo, para identificar-se com o produto ou com uma personagem, o ator percorre um longo caminho. Segundo o ator Leverdógil de Freitas em entrevista retirada da Internet: "Tu crias um personagem como se ele fosse uma pessoa. Ele tem identidade, CPF. Ele sente, gosta de algumas coisas, não gosta de outras", descreve. "Para construir um personagem completo, convincente, é preciso tempo, porque ele terá as coisas que tu sabes dele, mas que não são tuas. Tu precisas andar como ele, dormir como ele, sentir como ele".

Tal como já citamos anteriormente, os comerciais de televisão envolvem um trabalho árduo de preparação por parte do ator que enfrenta aulas de expressão corporal, de expressão vocal, interpretação para teatro, interpretação para comercial, interpretação para telenovela e interpretação para Cinema. Por esta razão, ele precisa se familiarizar com o produto a ser anunciado, pois necessita estabelecer uma intimidade com o mesmo. Vemos também que o trabalho de interpretação é amplo, não se restringe apenas à interpretação para o teatro. Além disso, os atores tomam conhecimento de tudo que ocorre na frente e por trás das câmeras. Aprendem a fazer roteiros de vídeo, teatro, novela e cinema, travam contato com elementos de sonoplastia, cenografia, maquiagem, figurino, iluminação, edição, filmagem e de vários outros desde a pré-produção à finalização de uma produção áudio-visual.

Quanto ao trabalho com o rádio, podemos observar que há um cuidado extremo com as palavras, já que representa o único meio para a comunicação, diferentemente da televisão que tem o apoio da imagem. Realmente, o rádio é um meio de expressão identificado unicamente com a oralidade. E essa oralidade é virtual, aparente, e só se realiza num processo de produção estruturado com base na escrita e tem seu registro em forma eletrônica.

Como observou SCHIFFER (1991), segundo MEDITSCH, Eduardo, o rádio foi o primeiro artefato eletrônico a penetrar no espaço doméstico. Esta condição eletrônica que está na sua origem, muitas vezes é obscurecida quando se contrapõe uma "era do rádio" que pertenceria ao passado a outra "era da imagem" que definiria o presente e apontaria para o futuro. Como parece evidente, o rádio não terminou com o fim do que seria a "sua era". A melhor maneira de explicar esta dinâmica está na compreensão de que não foi nem o som nem a imagem que

estabeleceram novas eras, mas a tecnologia eletrônica: tanto o rádio como a TV pertencem à era da informação, e o rádio foi a manifestação mais precoce da área da eletrônica e da comunicação em massa.

Concluindo, por hora esta pesquisa, pois esta será mais aprofundada, descrevendo e analisando ainda novas frentes de trabalho oferecidas pela contemporaneidade, foi possível observar que nossos atores de teatro, estudantes ou egressos, podem e até devem trabalhar em diversas frentes, pois os desafios da contemporaneidade estão aí presentes e lhes impõe impiedosamente esta árdua tarefa. Contudo, é necessária a disponibilidade dos mesmos no preparo adequado para enfrentarem o mundo do trabalho marcado pelo alto nível de competitividade. Por esta razão, requer deste profissional ampla dedicação, estudo de dramaturgia e, principalmente muita disciplina e cuidados para que um dos seus principais instrumentos de trabalho - a sua voz - não seja prejudicada e para que esta voz necessariamente seja convincente, cativante, encantadora e envolvente.

Referências

- DUUBLAGEM, acesso dia 21 de dezembro de 2010, disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/>

FREITAS, Leverdógil de. Artigo Perfil – Atores de todos os gêneros, disponível em <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/out97/perfil.htm>, consultado em 25 de outubro de 2011.

HUTCHEON, Linda. *Poética dos Pós Modernismo: história, teoria, ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

Manifesto em Prol da Teatralidade. Acesso em 30 de setembro de 2006. Disponível em [http://coletivo.blogspot.com/2006 /m](http://coletivo.blogspot.com/2006/m).

MARTINS, Janaina Tressel. Dissertação de Mestrado: A integração corpo-voz na arte do ator, a função da voz na cena, a preparação vocal orgânica, o processo de criação vocal. Florianópolis, Santa Catarina, 2004.

MEISNER, Sanford disponível em <http://www.obarco.com.br/cursos/artes-cenicas/introducao-ao-metodo-de-atuacao-sanford-meisner.html>, consulta em 16 de novembro de 2011

MEDITSCH, Eduardo. A nova era do rádio: o discurso do radiojornalismo enquanto produto intelectual eletrônico. Santos, São Paulo: 1997. disponível em Google acadêmico O ator de teatro de os comerciais de TV e rádio, consultado em 28 de outubro de 2011.

PACHECO, Thaís. Dubladores brasileiros ainda não têm reconhecimento do público e do mercado. Minas Gerais, consultado em 21 de dezembro de 2010, disponível em <http://www.divirta-se.uai.com.br/>.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Trad. De J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RICARDOLS, Ricardo . Entrevista com Carlos Takeshi, consulta em 21 de dezembro de 2010, disponível em <http://www.tokubrasil.com/2010/index.60:carlos-Takeshy>.

SCHIFFER, Michael Brian. *The Portable Radio in American Life*. Tucson, The University of Arizona Press. 199.

SILVA, Eliana Rodrigues. *Dança e Pós - Modernidade*. Salvador, EDIUFBA, 2005.

Pasta Arte br – leitura visual e representações

Considerações sobre a imagem

Dulcinéia Galliano¹

Resumo: Este artigo procura refletir sobre questões relativas ao conceito de imagem, e também de algumas proposições para a leitura, compreensão e interpretação de imagens. Neste trabalho a imagem é tratada como algo que vai além da forma visível e que tem como princípio formador a percepção e a capacidade de atribuição de sentido do observador, o que é construído relacionando autores que descrevem a leitura da imagem através desta perspectiva.

Palavras-chave: imagem, leitura de imagem, estética.

Durante o estudo da Pasta Arte br (2003) no Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Campinas, uma importante questão veio à tona, a necessidade de investigar as relações entre o professor de arte e sua proximidade com a imagem e consequentemente, com a produção artística de seus alunos.

A atualização técnica e metodológica, aliada ao repertório dos professores, apresenta uma condição inequívoca para a qualidade do trabalho que desenvolvem (BARBOSA, 1996) então ao que parece, não existe uma grande necessidade de tentar convencer os professores sobre a importância do uso das imagens durante as aulas de arte, mas sim, a necessidade de apresentar a imagem como algo que vai muito além da materialidade, algo que para ser compreendido, precisa aliar as relações perceptivas e a cultura, ao conhecimento e ao contexto sócio-ambiental de cada um.

Conhecer o que pode ser entendido por imagem e alguns princípios propostos para a sua compreensão e leitura, pode determinar a forma do observador se relacionar com a arte e a

¹ Mestranda no Programa de Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Especialista em Fundamentos de Estética para Arte-Educação pela Faculdade de Artes do Paraná, professora da disciplina de Prática de Ensino para o Curso de Artes Visuais da FAP.

sua capacidade para interpretar e atribuir múltiplos significados as imagens que compõe o meio no qual se insere. Da mesma forma como o conhecimento de um código específico aliado as relações sociais, culturais e da estética permitem a atribuição de sentido para a leitura verbal, entende-se que o mesmo acontece com o universo imagético.

Muito do que se aprende é através daquilo que conseguimos captar do mundo, e o mundo se apresenta a nós através de nossos sentidos, é através da percepção dos saberes sensíveis que nos apropriamos do mundo e concebemos significações (DUARTE JR, 2001).

A leitura da imagem é precedida por uma percepção artística - estética e pode ser estimulada, transformando assim o observador em um “leitor significativo”, alguém que é também responsável pela autoria das relações significativas que são estabelecidas com a imagem, em um processo gerador de sentido.

Para que a atribuição de sentido, a reflexão sobre o que se vê seja construída, devem ser consideradas as formas de leitura e aproximação da imagem, a reflexão sobre seu conteúdo e o percurso para expressar o que é visto. Assim, traduzem-se as significações em palavras ou no objeto que fundamenta e que gera a re-significação, o juízo estético ou as alternativas (originais) utilizadas no fazer artístico que resulta.

O termo imagem tem muitas definições, muitos significados, mas vários apresentam traços em comum. A elaboração do que se compreende por imagem passa pelo sujeito, o que pode imprimir sentidos diversos, conteúdos distintos a um mesmo suporte ou objeto-imagem, *imago*.

O termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significação sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos (...). Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece. (JOLY, 1996, p. 13)

Imagem, forma e conteúdo integram o que é visto pelo observador e o que será fundamental para a leitura e a interpretação da narrativa da imagem. A imagem pode ser definida enquanto representação, a representação de algo no pensamento, daquilo que guarda em si possibilidades de interpretação.

Quando questionamos a imagem enquanto representação da visualidade de algo, estamos atribuindo a ela propriedades específicas do que denominamos forma – limites exteriores da matéria, feitiço, configuração, aspecto particular que permite a distinção de uma coisa da outra. Segundo a filosofia e particularmente a metafísica, a matéria é aquilo que dá origem a algo e a forma o que determina a matéria. Para a lógica, a forma é o que permanece inalterável já para a estética, corresponde ao estilo, à linguagem utilizada. A forma pode ser definida como a figura ou a linguagem visual do conteúdo. De um modo mais prático, ela nos informa sobre a natureza da aparência externa de alguma coisa. Tudo o que se vê possui forma. (FERREIRA, 1988, p. 304)

Herbert Read (1992) diz que a forma alcança um limite, dentro dela mesma, por pertencer à essência do ser que passa por processos de criação e combinação para chegar a sua eficiência ou utilidade, elevando-a a “forma-em-si” com objetivos e funções e que pode ter alterada sua significação de acordo com a percepção e a sensibilidade do indivíduo. Acontece na transformação física da matéria e na elaboração mental do objeto, da imagem, através da capacidade de discriminação entre uma forma e outra, com base na educação, no treinamento dos sentidos e na atribuição de significações, demonstrando a faculdade estética que é própria dos seres humanos.

A forma-imagem, então, pode ser considerada um sistema possuidor de propriedades passíveis de análise e interpretação, de acordo com os critérios de organização que apresenta, podendo ser qualificada e julgada segundo a sensibilidade e o repertório do observador. Deve-se considerar também o fator cultural mencionado por Vygotsky ao afirmar que o “homem” não existe sem cultura, o ser humano não pode ser dissociado da cultura, onde a mediação simbólica e a linguagem contribuem para a elaboração das relações sociais.

“A cultura não é pensada como um dado, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.” (LA TAILLE, 1992, p. 105)

A leitura da imagem passa também pela evolução, pelo desenvolvimento do ser humano, o que acontece através de processos sócio-históricos que trazem a idéia de mediação² concebida por Vygotsky.

O homem é o “sujeito” do conhecimento, mas o acesso aos objetos não acontece diretamente, é mediado por trechos, recortes da realidade do indivíduo que por sua vez são acessados e organizados através de “sistemas simbólicos” pessoais. Quando reconhecemos e atribuímos sentido a uma imagem, fazemo-no a partir de representações anteriores que surgem de um universo interior como pré-requisito para a atribuição da imagem.

Luís Camargo (1998), escritor e ilustrador de livros infantis, fala da imagem compreendida enquanto ilustração, código visual que pode compartilhar funções com outras linguagens visuais e assim construir significados complexos.

Assim a imagem pode apresentar: Função Representativa, Descritiva, Narrativa, Simbólica, Expressiva, Estética, Lúdica, Conativa, Metalingüística³, Fática e de Pontuação.

- 1- Função Representativa ao imitar o ser, aquilo a que se refere, apresenta o pressuposto da síntese de dados.
- 2- Função Descritiva ao buscar os detalhes daquilo que representa uma fotografia, por exemplo, que pode apresentar diversos níveis ou etapas de descrição, tem caráter analítico.
- 3- Função Narrativa quando a imagem aproxima o ser, o objeto através das transformações ou das ações, podendo sugerir uma ação ou situação ou ainda, apresentá-la diretamente.

² “O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas...” (KOHL in LA TAILLE, 1992, P.26)

³ Função Metalingüística fica aparente quando o código no qual é construída a mensagem passa a ser o suporte da própria mensagem, é o código falando do código. “Mensagens de perfil metalingüístico operam, portanto, com o código e o presentificam na mensagem. (...) É o que faz a *crítica* – a literária, por exemplo, comporta-se metalingüística diante do seu objeto de estudo. É o que faz a *tradução*: recupera a qualidade sensível do original e a surpreendente na recriação do (novo) texto. É o que faz o dicionário: tenta dar conta o mais amplamente possível das relações de significância das palavras.” (CHALHUB, 2001, p. 49-55)

- 4- Função Simbólica quando procura orientar sua interpretação, podendo apresentar significados convencionais.
- 5- Função Expressiva ao ser orientada para o emissor, aquele que produziu a imagem, podendo revelar emoções e sentimentos.
- 6- Função Estética quando prioriza a forma da mensagem visual, a organização dos elementos visuais que resulta em uma composição passível de contemplação e de juízos estéticos.
- 7- Função Lúdica quando estimula o jogo, a participação do leitor visual e a reflexão sobre as possibilidades da imagem em relação ao emissor, ao destinatário e aos elementos da composição.
- 8- Função Conativa⁴ quando tem por objetivo influenciar o comportamento e as ações do indivíduo a que se destina.
- 9- Função Metalingüística quando a orientação do código visual passa a combinar elementos que levem a leitura e interpretação do mesmo código visual usado, é o código que lê a si mesmo.
- 10- Função Fática quando conduz a leitura para o suporte da imagem, demonstrando sua importância no discurso visual. Pode prolongar e reafirmar, ou apresentar uma repetição, que por ser redundante, fixa o suporte da imagem.
- 11- Função de Pontuação quando orienta o leitor visual para o texto que acompanha a imagem, pode criar o destaque para alguns elementos do texto apontando o início, o fim ou ainda momentos importantes que podem definir suas partes.

A imagem pode abranger significados diversos a partir de uma mesma representação, pode apresentar as traduções ou interpretações que os diversos leitores visuais, venham atribuir a ela em decorrência de seu repertório. O código então deixa de ter apenas atribuições lingüísticas e passa a ter concepções amplas e diversificadas, com infinitas possibilidades de combinação de um repertório que alteram o paradigma trazendo originalidade a diferentes propostas.

⁴ Função Conativa “(...) é também chamada de apelativa, numa ação verbal do emissor de se fazer notar pelo destinatário, seja através de uma ordem, exortação, chamamento ou invocação, saudação ou súplica (...) carrega traços de argumentação/persuasão que marcam o remetente da mensagem. Para a linguagem da *propaganda*, por exemplo, as mensagens construídas visam essencialmente atingir o receptor. Possuem, no seu ato de configuração dos signos, características de função poética, visando sensibilizar o público pela beleza da argumentação.” (CHALHUB,2001:p. 22-3)

Devemos procurar entender repertório como um conceito vindo da teoria da comunicação e que incorporado a mensagem, ao que será interpretado, permite a compreensão e a atribuição de sentido a imagem de acordo com o contexto e a realidade do indivíduo.

A diferença entre o repertório ideal e repertório real é a capacidade de significação da mensagem que pode efetivamente pertencer ou não ao receptor, aquele que faz a leitura e assim interpreta a imagem.

(...) estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos, água, fogo, e imagens daquelas imagens – pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas. (...) somos essencialmente criaturas de imagens e figuras. (MANGUEL, 2001, p.20-1)

Entende-se que existe a necessidade de um exercício de apreciação visual e conseqüente reflexão sobre o conteúdo e as características presentes na imagem. Tal exercício auxilia a compreender a imagem como elemento de comunicação em um mundo de imagens, onde elas estão em todos os lugares, criando uma cultura visual que se altera de acordo com o contexto e o desenvolvimento do conhecimento humano.

Em 1973, Donis A. Dondis publicou seu livro *“A Primer of Visual Literacy”*, que na edição em português recebeu o título de *“Sintaxe da linguagem Visual”*, no qual a autora fala das transformações que ocorrem na estética da arte, a ampliação das possibilidades de comunicação do código visual e o conseqüente desenvolvimento de métodos para a leitura da imagem, tendo como parâmetro o ensino do que denominou *“alfabetismo visual”*. Dondis (1997) acredita que a experiência visual do ser humano é o registro mais antigo de sua história, e que um exercício de alfabetização visual ou letramento visual é necessário para a compreensão destas experiências. A capacidade de entender o código visual a imagem, em diversos níveis, é alcançada através do estudo que leva em consideração a sensibilidade humana e sua intensa experiência visual.

Apreendemos a informação visual de muitas maneiras. (...) elas são influenciadas, e possivelmente modificadas, por estados psicológicos e condicionamentos culturais, e, por último, pelas expectativas ambientais. O modo como encaramos o mundo, quase sempre afeta aquilo que vemos. (DONDIS, 1997, p.18-9)

É vendo que se apreende a ver; o constante exercício de ver leva a maiores possibilidades para compreender a imagem, o que vai além do simples exercício fisiológico da visão, ao “expandir a capacidade de compreensão da mensagem”. Como disse Dondis, trata-se de reconhecer elementos de um sistema visual complexo e que pode passar por infinitas possibilidades de variação e combinação, resultando em diversos níveis de representação e atribuição de sentido.

“O que vemos é uma parte fundamental do que sabemos, e o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e, a saber, o que sabemos.” (DONDIS, 1997, p. 27). O letramento visual depende do reconhecimento dos elementos básicos da linguagem visual, presentes na composição. Os sistemas estruturais da composição não obedecem a regras absolutas; estarão sempre condicionados a ordenações e a integração dos elementos. Alguns elementos fundamentais do letramento visual ou alfabetismo visual e da comunicação visual são particularmente relevantes. Dos quais se destacam o equilíbrio, o ponto, a linha e a forma.

Ainda fazem parte dos elementos da sintaxe visual: Cor, direção, tom, textura, escala, dimensão, movimento, plano, estrutura e ritmo.

A Cor por sua vez, é um elemento complexo e apresenta uma sintaxe individual, possuindo leis que definem sua utilização. Assume qualidades e sentidos diversos determinados pelo contexto e pela interpretação do indivíduo, transformando-se em importante instrumento de comunicação. (FARINA, 2006)

Muito do que sabemos sobre a interação destes elementos de sintaxe visual e sua relação com a percepção vem dos fundamentos da Teoria da *Gestalt*, que entende a compreensão de sistemas formados por partes que se relacionam, mas que podem ser analisadas de forma isolada. João Gomes Filho (2000) propõe um “Sistema de Leitura Visual”, com base nos princípios da *Gestalt*, na percepção visual da forma e na organização dos elementos deste sistema – unidade, segregação, unificação, fechamento, continuidade, proximidade, semelhança - ligadas a sua lei básica a “Pregnância da Forma”.

Acrescentou ainda categorias conceituais com características próprias e possíveis desdobramentos e combinações na harmonia, no contraste e no equilíbrio visual, o que denominou como técnicas visuais aplicadas – clareza, simplicidade, complexidade, minimidade, profusão, coerência, incoerência, exageração, arredondamento, transparência física, transparência sensorial, opacidade, redundância, ambigüidade, espontaneidade, aleatoriedade, fragmentação, sutileza, difusidade, distorção, profundidade, superficialidade, seqüencialidade, sobreposição, ajuste óptico e ruído visual.

O conhecimento dos elementos da sintaxe visual é um dos requisitos para a leitura da imagem, complementados por relações possíveis com a história da arte, a crítica e a estética. Muitos autores e estudiosos propõe formas para a leitura da imagem na escola, imprescindível para a compreensão do mundo de imagens no qual todos estão inseridos.

O aluno ou leitor de arte é incentivado a manifestar suas impressões e conceitos sobre a imagem. Uma das orientações para a leitura de imagem divulgadas no Brasil e ainda muito utilizada é o *Image Watching*, desenvolvida por Robert William Ott, que procura sensibilizar e preparar para uma leitura crítica. Apresenta cinco estágios: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando.

- 1- Descrevendo: a obra é observada demoradamente, pode ser feito um levantamento do que é percebido na obra. Também podem ser feitas perguntas que incentivem a observação cuidadosa da imagem.
- 2- Analisando: procura entender como os processos de elaboração da obra foram executados, como foram ordenados os elementos de composição presentes na obra e quais as habilidades demonstradas pelo artista na produção das “imagens visuais”, as “idéias” desenvolvidas pelo artista.
- 3- Interpretando: aqui são apresentadas as respostas pessoais dos alunos, o que sentem em relação à imagem, quais as sensações possíveis a partir de sua percepção (descrevendo) e compreensão (analisando).
- 4- Fundamentando: aos conhecimentos e reflexões desenvolvidos são acrescentados os conhecimentos obtidos a partir da História da Arte ou estudos e críticas feitas sobre a obra de arte. Catálogos, livros, textos, filmes e vídeos são instrumentos que podem ser utilizados na categoria fundamentando.

- 5- Revelando: neste momento os alunos aliam conhecimentos anteriores aos dados assimilados durante as categorias de análise da imagem, e demonstram seu ponto de vista através da criação e produção artística. (OTT *in* BARBOSA, 2008)

A leitura da imagem ainda pode ser feita a partir de conceitos da estética, da semiótica, do estilo, dos elementos de sintaxe visual e da técnica aplicada na composição, das perspectivas na comunicação visual, do contexto e também das reflexões e interpretações pessoais e da atribuição de sentido dada pelo indivíduo.

(...) os leitores de obras de arte percorrem níveis de desenvolvimento estético: descrição ou narração, análise ou construção, interpretação, julgamento ou classificação, recriação, revelação e autonomia na leitura. O desenvolvimento pelos níveis depende de aprendizagem e oportunidades educativas advindas da experiência. (ARSLAN, 2006: p.16)

Fayga Ostrower no seu livro “Universos da Arte” (1991) faz uma reflexão sobre questões de sintaxe, composição visual e estética, buscando apresentar a complexidade da Arte e as correspondências possíveis que se estabelecem entre a percepção do indivíduo, aquilo que ele vê e os conteúdos expressivos da imagem ou objeto. Acredita que as imagens, quando preservados os elementos de composição e orientação espacial que a compõe, trazem consigo formas de comunicação artística, sendo esta característica responsável pela legibilidade e pelas possibilidades de atribuição de sentido a arte em qualquer tempo.

Usando como referência a percepção de elementos visuais presentes na imagem, desenvolveu e aplicou um método de compreensão e leitura visual que permite ao observador refletir não apenas sobre questões da técnica e do estilo da obra observada com também o conteúdo expressivo e intuitivo imposto pelo artista para a imagem no contexto no qual foi concebida e posteriormente percebida.

A imagem é sempre uma forma estruturada nela se condensa toda uma gama de pensamentos, emoções e valores. Entretanto, por parte do artista que os formula, esses valores e pensamentos raramente ocorrem verbalizados, isto é, o artista sequer precisa trazê-los primeiro ao nível das palavras, para em seguida traduzi-los ao nível da forma. Ele pensa diretamente nos termos da linguagem visual, ou seja, ele pensa em cores, linhas, ritmos, proporções (...) (OSTROWER, 1991, p. 59)

Compreende que, a grande variedade e complexidade de significados, apontam para a profundidade, a universalidade e os desdobramentos significativos da obra de arte.

Também Hernández (2000), fala de uma educação que se baseia na percepção de imagens e que leva em consideração qualidades estéticas encontradas nas imagens e objetos, mas também, considera qualidades que não estão presentes na representação formal e que fazem parte do contexto da imagem. A imagem não pode ser reduzida apenas às suas características formais.

Os limites da arte não são mais aparentes e se encontram vinculados a cultura, são estabelecidos múltiplos significados que permitem ao indivíduo compreender o que chama de Cultura Visual ao estabelecer ligações entre questões sensíveis e perceptivas a aspectos formais e culturas da imagem. “... a proposta de compreensão da cultura visual significa, em primeiro lugar, reconhecer que vivemos inundados de uma extraordinária variedade de imagens (e imaginários) visuais”. (HERNÁNDEZ, 2000, p.51) Entende que devemos nos aproximar das imagens independentemente de qualquer conceito pré-estabelecido para conhecer suas possibilidades e significados.

Existem ainda, contribuições de grande importância demonstrando sistemas ou caminhos para a leitura da imagem e a compreensão dos elementos da estética e da sintaxe visual, desenvolvidos por Edmund Feldman (in BARBOSA, 2008), Michael Parsons (1992), Elliot Eisner (in BARBOSA, 2008), Herbert Read (1992 e 2001), Rudolf Arnheim (1985) entre outros.

O estudo dos pressupostos para a leitura da imagem é que vão permitir a compreensão de que a arte é parte da cultura construída por indivíduos de uma sociedade em um determinado tempo, isto a transforma em algo eclético, dinâmico e repleto de possibilidades e significados que estabelecem um diálogo com o observador. O objetivo é maior do que apenas ler imagens a partir de elementos de sintaxe, trata-se de conhecer elementos culturais (HERNÁNDEZ, 2000) e promover a interpretação destas características culturais, educando o olhar e permitindo a elaboração de juízos de gosto.

As imagens e objetos são seres inanimados que passam a ter sentido de acordo com a experiência do observador. Um olhar pessoal e cultural que permite expressar sentimentos e

formular juízos que representam e definem a forma de compreensão de cada um⁵. O indivíduo se transforma em um interprete, em alguém capaz de elaborar representações uma vez que a apropriação da imagem é ativa. A identidade e as experiências do indivíduo orientam a interpretação e a capacidade de construir relações, tendo como origem a imagem observada.

Para Umberto Eco, os conceitos culturais que envolvem a arte, o levam a escrever sobre a “abertura da obra de arte” ao falar de possibilidades de fruição e possíveis relações com o observador. A obra apresenta-se então repleta de ambigüidades e possibilidades de interpretação. “(...) a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante. Essa condição constitui característica de toda obra de arte.” (ECO, 2008, p. 22)

A relação-interação entre o observador e a obra é muito maior do que a interpretação e análise de elementos formais, de síntese visual ou de questões estilísticas. Ultrapassa o contexto histórico e até mesmo as relações de criação do próprio artista, uma vez “lançada” ao mundo, a obra passa a ter um conteúdo a ser decifrado criando uma complexa relação de significantes, algo em constante mutação onde estão presentes características metalingüísticas.

A obra de arte então mantém relações com o mundo, e sua interpretação não pode estar ligada apenas a um tipo de orientação, pois corre o risco de se transformar em um discurso estéril reduzindo o alcance de seus significados e possibilidades de comunicação. Existe segundo Umberto Eco (2008), um “movimento” no interior de uma obra, múltiplos elementos e relações sígnicas que são condições indispensáveis ao discurso estético e a sua capacidade de comunicação.

Não existe então uma só possibilidade de interpretação ou leitura da obra, o observador é capaz de relacionar sua experiência, a seu repertório sensível e abrir um infinito leque de possibilidades. A capacidade de comunicação da obra está relacionada então a

⁵ “Uma cultura visual existe, ao mesmo tempo, dentro e fora de cada um. Vem daí a necessidade de aproximação à existência *material* dos objetos e ao seu impacto e recepção ótica, cognitiva e emocional. (...) Cada manifestação cultural, cada arte e cada meio tem algumas características e uma história, e, atualmente, a cultura é cada vez mais híbrida, o que faz com que os limites a partir dos quais se confronta a pesquisa sobre os novos “objetos” da cultura visual sejam cada vez mais imprecisos. Daí que um primeiro objetivo de uma educação para a compreensão da cultura visual, que, além disso, estaria presente em todas as áreas do currículo, seria *explorar as representações que os indivíduo, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Trata-se de compreender o que se representa para compreender as próprias representações.*” (HERNÁNDEZ, 2000, P. 136)

intencionalidade de inovação e organização de dados existentes levando a formas originais e possibilidades ilimitadas de significados.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. *Arte & Percepção Visual: uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

ARSLAN, Luciana Mourão e IAVELBERG, Rosa. *Ensino da Arte*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMARGO, Luis. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Letras, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

CHALHUB, Samira. *Funções da Linguagem*. São Paulo: Ática, 2001.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUARTE Jr. João-Francisco. *O sentido dos sentidos a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

ECO, Umberto. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FARINA, Modesto et all. *Psicodinâmica das Cores em Comunicação*. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

GOMES FILHO, João. *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

INSTITUTO Arte na Escola. *Arte br*. São Paulo: Editora do Instituto Arte na Escola, 2003.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.

LA TAILLE, Yves de *at all Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PARSONS, Michael J. *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *O Sentido da Arte*. São Paulo: IBRASA, 1992.

Experiências com a música do mundo: em busca de uma pedagogia do canto

Liane Cristina Guariente¹

Resumo: Este trabalho apresenta pesquisas experimentais realizadas no período de 2003 a 2011 com estudantes da Faculdade de Artes do Paraná. Tem como objetivo refletir sobre o ensino do canto e sobre ações pedagógicas com vistas ao desapego a hegemonia cultural. A metodologia utilizada foi a observação participante. Cerca de cento e cinquenta temas musicais foram gravados por estudantes e por mim, registrando os resultados das experiências. O material utilizado para este fim foi a música do mundo.

Palavras-chave: canto, pedagogia do canto, música do mundo

As pesquisas realizadas na área do canto enquanto manifestação cultural abrem espaço significativo para novas incursões. Etnomusicólogos como John Blacking (2000), o teórico musical Kofi Agawu (1995) e a pesquisadora canadense Joan Russell (2006) lançaram sementes para que eu pudesse abordar o assunto com alguma clareza. Gostaria, neste ensaio, de propor a questão do canto afeito a comunidades – a que chamarei de *canto cotidiano*.

Comunidades de várias regiões do mundo utilizam freqüências, timbres e extensão vocal nem sempre comparáveis ao que se exige de um cantor lírico – um conjunto de técnicas vocais específicas para execução de música histórica européia, compreendida

¹ Mestre em Música pela Universidade Federal do Paraná, Professora de Canto da Faculdade de Artes do Paraná, Diretora vocal do Grupo OMUNDÔ, Regente do Grupo vocal *segundasabado*, Preparadora vocal do Coral do Centro Espírita Ildefonso Correia, Cantora, integrante do Grupo TERRA SONORA. Estuda canto atualmente com Sira da Silva. Este artigo resulta de experiências realizadas de 2003 a 2011 com cantores aprendizes em processo de construção da voz cantada.

entre os séculos XVII e XX. A execução do *canto cotidiano* é feita de forma livre, respeitando-se os padrões vocais da comunidade. Indivíduos e subgrupos na comunidade podem criar forma e sentimento quando sentem a necessidade de firmar compromisso com a História, Sociedade, Cultura e Arte. A esse canto eu chamarei de *canto-em-arte*. Estes dois aspectos do canto serão vistos no ensaio como pontos de partida para a elaboração de uma pedagogia para alunos de Licenciatura em Música.

Ao escrever sobre o significado da música, Wade (2009, p:10) afirma que os povos criam formas musicais para simbolizar seu cotidiano e para que sejam de utilidade em suas vidas. Razões particulares levam os povos a compor canções, temas para dançar, refletir, solidificar leis, entreter, acalmar ânimos, curar, celebrar seus encontros. Os materiais de onde se concebe música por todo mundo são variados. As associações mentais criadas pelo resultado da combinação de materiais musicais ultrapassam a lógica e podemos nos perguntar se é um acalanto que põe uma criança a dormir, ou a atenção amorosa de quem canta é que torna a criança segura; se é a sonoridade dos clarins que impele soldados a inflar seus peitos na marcha em via pública ou o seu orgulho e desejo de aventura? Qual o significado da música para uma determinada comunidade em uma localidade longínqua? Qual a relação entre essa produção com a comunidade vizinha à qual pertencemos? Como apropriar-se do material musical dessas comunidades, a fim de beneficiar um grupo de estudantes de canto da Faculdade de Artes do Paraná reunido após seleção prévia? Por que escolher este caminho sonoro para desvendar o canto?

Mulheres, homens de comunidades em vários recantos do planeta, em qualquer idade, acompanham suas atividades diárias cantando. Dão ritmo ao trabalho batendo os pés, batendo em utensílios domésticos, na roupa a se lavar, criando textos cantados que os impulsionam a agir mais rapidamente, melhoram o humor e afugentam o tédio. Este canto é aparentemente desatento, sem definição da emissão vocal. Às vezes se pode assoviar, imitar animais, personagens, ralar, zombar, reclamar, sem perceber. Podem-se ouvir balbucios, murmúrios. Algumas vezes este canto acompanha um grupo que

trabalha – lavadeiras à beira do rio, por exemplo. Rezadeiras numa romaria. Carpideiras. Pandereteiras. Barbeiros. Cortadores de cana. Colhedores de algodão. Cantores anônimos. Do mundo.

No *canto-em-arte*, feito na comunidade por um indivíduo ou por subgrupos, o material musical consiste geralmente em melodia acrescida de palavras, frases, versos, com ou sem acompanhamento instrumental. Tal material constitui grande parte do repertório em todo o mundo. Talvez seja porque quase todas as pessoas podem cantar, diz Wade (*idem*, p: 12). Talvez seja pelo potencial que a música possui de ampliar a expressividade do texto, que se enriquece na medida em que aparecem as ornamentações, melismas, dinâmicas e outros recursos interpretativos, que enfatizam o significado de textos por si significativos, bem como diluem textos, criando novas sensações auditivas.

Outra razão para cantar textos é a liberdade para se dizer coisas que não poderiam ser ditas num discurso comum. Uma grande quantidade de mensagens clandestinas foi veiculada em diversos países através da canção. Podemos sentir, no texto de uma canção, a experiência pessoal de pessoas oprimidas, apaixonadas, enlutadas. As baladas irlandesas são um exemplo, ilustrando o drama religioso em que se ofendem mutuamente ingleses e irlandeses, no entender de Wade (*idem*, p:25). Os gêneros narrativos – dramas musicais que alternam melodia e texto são modelos presentes na música de muitos países. No teatro balinês, por exemplo, o nexo entre texto e música tanto em termos de humor como de ação é tão familiar ao público que o significado dramático é automaticamente lembrado quando o mesmo material musical ocorre sem palavras em contexto não teatral. Estes são exemplos de como texto e melodia são arranjados em diversas localidades, atendendo a finalidades singulares e coletivas.

Consultei o programa da Robert E. Brown Center of World Music (RBCWM), University of Illinois, EUA e obtive a informação de que o termo World Music² vem sendo creditado ao etnomusicólogo Robert E. Brown a partir da década de 1960. A RBCWM, que funciona oficialmente desde 2008, promove a divulgação e reflexão sobre os

² Doravante, a título de padronização, utilizarei o termo em português – música do mundo.

espetáculos musicais no mundo.

A idéia por detrás do termo música do mundo, segundo Phillip Yampolski, diretor do Centro acima citado, é a de que os diferentes tipos de música não devem constituir um “guisado sonoro”, mas deve-se, ao contrário, respeitar a diversidade sonora de cada região. Este Centro promove cursos, palestras, fóruns, seminários e performances com músicos e professores de música dos cinco continentes.

Música do mundo passou a ser usado como possibilidade de catalogação de fonogramas e recurso de marketing na década de 1980, uma marca classificatória da indústria cultural, com selos como a Real World dentre outros, geralmente rotulando músicas não-ocidentais. O termo passou a globalizar a produção musical que se vale de elementos étnicos, tais como escalas, instrumentos musicais de determinada região utilizados nos arranjos e, mais comum, em fusões (*fusion*) – combinação de um ou mais estilos de música de países diferentes numa mesma composição. Também são utilizados termos análogos, tais como música étnica, música folclórica, folk music, música exótica. Na literatura etnográfica o termo música do mundo também aparece, sendo utilizado para evidenciar as mesclas culturais dentro de um território, as aculturações ocorridas por dominação ou imigração. As pesquisas utilizam-se também de fonogramas, como “inventários de prática musical”, tal qual registrou Costa do Couto (2006).

Em 1996 fui convidada, juntamente com alguns professores da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), para produzir e apresentar o programa radiofônico Ciclorama: o reflexo das tonalidades, veiculado pela Rádio Educativa FM, 97.1 Mz, do município de Curitiba, no estado Paraná, Brasil. Nesse programa figurava um bloco intitulado “*Música dos Povos*”, sob a responsabilidade do Professor Plínio Silva³, onde era possível divulgar CD’s inéditos, oportunizando aos ouvintes familiaridade com temas dos cinco continentes. No bloco “*O Brasil tem Concerto*”, ficava a meu encargo apresentar os

³ Mestre em Música pela Universidade Federal da Bahia, professor da Faculdade de Artes do Paraná e da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

temas brasileiros constantes em catálogos de música do mundo. Dessa forma, fizemos ver aos ouvintes que o cantor e compositor Milton Nascimento se enquadrava ao termo, assim como o cantor e compositor Carlinhos Brown, Lenine e Suzano, Gilberto Gil, Egberto Gismonti, dentre outros músicos. Havia uma coleção utilizada por Plínio Silva intitulada “Planet Soup – a stirring collection of cross cultural collaborations & musical hybrids” – sopa planetária, que ilustra o senso estético da indústria. Foram ao ar cento e trinta e cinco programas, com uma hora de duração cada um. O projeto teve seu encerramento em abril de 2001. Chegava o momento de “provar tal sopa planetária”, isto é, cantar a música do mundo.

Em 1994 vivi as primeiras experiências como cantora de música do mundo. O grupo vocal do qual fazia parte pretendia gravar um conjunto de temas da música grega⁴. O acesso às composições de Mikis Theodorakis levaram-me a conhecer os poemas de Giorgos Seferis, o canto de Nana Mouskouri, Agnes Baltza, Irene Pappás, Melina Mercouri, dentre outros. Recorri à literatura grega e a filmes como “Zorba, o grego”, “Erendira” e “Nunca aos domingos” como ferramenta ilustrativa.⁵

Conheci também a forma musical *rebetika* – desenvolvida no final do século XIX na Grécia, por músicos radicados próximo aos portos gregos. Esta forma traz influências da música bizantina. O canto é acompanhado pelo santouri, pela lira bizantina, pelo ud, bem como pelo cello, violino e címbalos. As letras tratam frequentemente das dificuldades das classes menos favorecidas. Há um prelúdio livre, sem métrica, desenvolvido sobre um determinado dromos ou Mekan (escala turca), que intermedia cada estrofe cantada do rebetiko⁶.

Esse novo aprendizado musical foi decisivo para desencadear o interesse pela

⁴ Ícones da Música Grega, uma produção do Setor Cultural da Universidade Católica do Paraná, outubro de 2000.

⁵ *Zorba, o grego*, baseado no livro homônimo de Nikos Kazantzakis, dirigido por Michael Cacoyannis, 1964. *Erendira*, baseado no livro homônimo de Gabriel Garcia Marques. Direção de Ruy Guerra, 1983; *Pote tin Kyriaki*, dirigido por Jules Dassin, 1960.

⁶ *Rebetiko* é o singular de rebetika.

sonoridade dos idiomas transformados em canto no mundo e para os quais não havia material disponível senão fonogramas. Aprender tais temas demandaria escutar, transcrever e traduzir os textos em sons vocais. Abria-se, dessa forma, um universo de conhecimento que merecia distinta atenção: 1 - música aliada ao discurso poético; 2 - a apreciação do discurso poético em música; 3 - a quebra com o significado sintático e semântico do texto – quando o discurso poético é sonoridade, música, portanto, e este signo lhe basta; 4 - as técnicas vocais que enfatizam os fonemas. Com esse vislumbre, elaborei a primeira questão de pesquisa: como trabalhar o canto de temas cujo significado textual eu não compreendo.

O tema inicial estudado, *Ena to helidoni*, colocou-me em contato com uma habilidade mental até então inconsciente para mim: a projeção de “imagens de som”. Eu já ouvira esse termo em aulas de canto lírico, mas tinha para com ele estranhamento. Ao fazer a primeira leitura da partitura, transcrita a parte musical pela maestrina do grupo e a fonética pela consulesa da Grécia (que nos orientou em pronúncia e nos contemplou *a posteriori* com traduções), fiz digressões: viajei a uma revolução fictícia, aos levantes populares de vários lugares do mundo. Eu empunhei o cravo na ponta de minha baioneta⁷ e marchei, com os pés na sala de ensaio. Eu tive pleno domínio sobre esta imagem mental. Estava lúcida, atenta às respostas fisiológicas de meu corpo. Percebi os adrenoreceptores⁸ em ação. Meus batimentos cardíacos dispararam, impulsionando-me à ação de correr, gritando “palavras de ordem”. Era preciso apaziguar o desequilíbrio dos ciclos respiratórios, que escapavam ao meu controle. Eu não tinha acesso ao pavilhão pélvico, nem tampouco aos músculos abdominais, em franca constrição. A ira era a emoção daquele instante. Minha laringe, igualmente constricta, permitia um canto trêmulo, agonizante, embargado, como se houvera engolido alimento sem mastigar. A “ressonância focalizada na caixa torácica” era a única acessível naquele momento, tornando meu timbre um tanto mais escuro que o usual.

⁷ Alusão à Revolução dos Cravos, ocorrida em Portugal no ano de 1974.

⁸ Muitas células do corpo possuem estes receptores adrenérgicos, que provocam vaso-constricção e vaso-dilatação, além de diminuição da motilidade do músculo liso no trato gastrointestinal.

O impacto de Ena to helidoni⁹ sobre os colegas do grupo obrigou-me a refletir sobre a forma adequada de aplicar as técnicas de canto. O grupo se apoiava na energia produzida, que incitava a cantar a plenos pulmões. A guerra não era o atrativo para interpretar. Cumpríamos tão somente o papel de cantores, a maioria inconscientes, ou seja, cantávamos e não pensávamos sobre o que e como cantar. Porém, as vibrações que provinham da melodia, dos motivos constituintes do tema, instavam-me a fazer perguntas sobre o estado de euforia e luta gerado, o que era aquele turbilhão que movia o espaço interno e externo de nossos corpos. Que levaria a todos à marcha.

Todo esse fenômeno ocorreu antes de conhecermos o teor do texto. Era uma experiência ao mesmo tempo neurológica, sensorial e motora, exigindo raciocínio auditivo, rapidez na decodificação dos fonemas atrelados às frequências, bem como desapego aos métodos tradicionais que imputam ao texto importância expressiva para interpretação.

No mesmo ano, conheci em Curitiba o trabalho de música instrumental realizado pelo Grupo Terra Sonora. Fundado em 1994 por Plínio Silva, o grupo vem desenvolvendo um levantamento de temas tradicionais de contextos musicais diversos. Parte desse material encontra-se registrado em cinco CD's e pautou até agora duzentas e seis apresentações, realizadas pelo grupo no Brasil e no exterior.

O Terra Sonora veicula repertório coletado por etnomusicólogos e músicos. Tal repertório expressa as relações humanas celebradas em música e que chegam a público, em grande parte, devido a prática secular da tradição oral. Nascimento, ritos de

⁹ Letra de Odysseas Elytis: Lone is the swallow and costly (precious) the spring/For the sun to turn it takes a lot of work/It takes a thousand dead sweating at the wheels/It takes the living also shedding their blood/God my Master Builder, you built me into the mountains/God my Master Builder, you enclosed me in the sea/Magicians carried off the body of may/They buried the body in a tomb of the sea/They sealed it up in a deep well/Its scent fills the darkness and the Abyss/God my Master Builder, you built me into the mountains/God my Master Builder, you enclosed me in the sea.

passagem, casamento, brincadeiras, funerais, épicos são alguns dos temas que divulgam conceitos de bem viver, do que é lícito, ajuizável, prático, assim como o perfil estético dos diferentes povos.

O grupo busca aliar a produção tradicional dos povos a capítulos da História da Música, executando também temas da Música Medieval e Renascença, como ballatas, virais e rondels, danças e música sacra datadas a partir do séc. VII d.C, sempre veiculando um intercâmbio internacional de produção artística conectado ao estilo popular de composição. Sendo eu participante ativa desse trabalho há doze anos, aprendi a ouvir o particular, o familiar, o antigo, o bizarro e a organizar minha missão de partilha com os jovens a quem dedico o ensino do canto.

Em 2003, em colaboração com Plínio Silva, iniciamos na FAP o Projeto Música dos Povos. Foram selecionados quinze instrumentistas e dez cantores, alunos e egressos dos cursos de Música e Musicoterapia. O nome Bayaka – BA= povo; yaka= os fortes, foi escolhido pelo significado, reunião de culturas distintas – os pigmeus da África Central dividem-se em três tribos principais: os Mbuti (Zaire), os Twa (Zaire e Ruanda) e os Babenga (Congo, R.C. Africana, Gabão e Camarões) cada uma delas com costumes e tradições particulares. Na FAP, a conotação de reunião de diferentes “tribos” se faz sentir, sendo portanto um termo coerente ao que esperávamos do grupo.

Com o Bayaka foram registrados quatro CD's, sendo o último, de 2007, de composições dos participantes, inspiradas no repertório tradicional estudado. Para o vocal, o sistema de transcrição fonética foi bem aceito e entendido pelos cantores. Busquei, desde o princípio, tornar clara a necessidade de apropriação da diversidade fonética, aproximando a escuta das versões originais às possibilidades reais de emissão de cada cantor. Cada um escreveu seus próprios signos, de acordo com suas impressões. Eu tinha a missão de proporcionar homogeneidade de interpretação, de definir as propostas técnicas de emissão e de criar uma estilística do grupo vocal.

O significado textual dos temas foi respeitado na medida em que se pode conhecer o contexto de sua utilização. Junto ao Bayaka, poucas informações sobre as fontes originais nos chegavam, ou seja, não sabíamos nada além do contido nas gravações. Exceto por alguns temas, oriundos da Finlândia (havia uma descendente de finlandês no grupo, bem como descendente de norueguês e ucraniano), por exemplo, conhecemos a tradução de muitos textos, apenas as linhas gerais, como normalmente aparecem nos encartes dos CD's. Na época, a Internet não entrava como coadjuvante do processo, como ocorre hoje em larga escala.

Com as aparentes limitações e incoerências de pesquisa, de caráter empírico, foram realizados cerca de setenta shows com o grupo nos estados do Paraná e Rio de Janeiro. Os participantes do Bayaka criaram entre si novas formações musicais movidas pelo trabalho desenvolvido com o projeto.

O grupo Omundô é o terceiro desdobramento do Projeto Música dos Povos, formado por alunos e egressos de todos os cursos ofertados pela FAP. Em dezembro de 2010, o grupo concluiu a gravação do seu primeiro CD, que atualmente encontra-se em fase de produção gráfica, a ser lançado em 2012.

Havia cinco continentes a explorar, com uma infinidade de técnicas vocais por conhecer. Decidi proceder a uma redução para cinco formas de emissão vocal. Estas propostas permitiam incursões seguras à saúde vocal, porém os cantores precisariam estudar fisiologia do aparelho fonador para prevenir disfunções. Assim começou meu trabalho pedagógico com música do mundo. Tendo minha voz como objeto de estudo, com acompanhamento fonoaudiológico, aprendi a escutar essas cinco emissões e demonstrá-las aos cantores que trabalham comigo. Praticávamos e discutíamos sobre causas e efeitos dos procedimentos vocais utilizados.

Em 2011, comecei a aplicar estas noções de emissão vocal para duas comunidades

acadêmicas – uma de alunos recém matriculados no curso de Licenciatura em Música da FAP e outra de alunos já no segundo ciclo do curso de Bacharelado em Música Popular.

Experimentei com os grupos técnicas vocais vinculadas a dois tipos de repertório: o primeiro livre, onde os alunos podem expressar-se através de sua cultura, revelando influências musicais, domínio da voz, uso do *canto cotidiano* e do *canto-em-arte* e que trazem pelo menos uma das emissões provenientes da música do mundo; o segundo repertório com músicas do mundo, escolhido dentre os cinco tipos de emissão, para atender as necessidades primeiras dos cantores em aprimoramento e com o objetivo de motivar a educação reflexiva da voz cantada.

Os conteúdos ficaram assim dispostos: 1 – emissão anasalada; 2 – emissão gutural; 3 – emissão com ressonância torácica; 4 – emissão com ressonância craniana; 5 – emissão híbrida. Dessa forma, pude estabelecer comparativos entre o canto anasalado tuva e o canto anasalado brasileiro, por exemplo; o canto gutural flamenco e o canto do maracatu; o canto de cantoras gregas e o de cantoras brasileiras; o canto de mulheres russas e o canto de estudantes de canto brasileiras; cantos da África e cantos do Brasil, chamando a atenção para a presença árabe e judia no modo de cantar de algumas localidades brasileiras.

Como procedimento, dividi o trabalho entre prática vocal, apreciação de vídeos e CD's sobre música do mundo e fundamentação teórica – introdução ao pensamento de Merleau-Ponty (1994) sobre percepção, a questão da fraternidade entre povos oprimidos em Hanna Arendt (2008) e aportes Richard Miller (1986) sobre a estrutura do canto, além de discussões sobre abordagens distintas em relação ao canto. Dessa forma, dei os primeiros passos para corroborar minhas ações pedagógicas, com vistas a valorizar a diversidade musical mundial, num país cujo lema é a “geléia geral”.

As experiências realizadas junto aos acadêmicos da FAP no ano de 2011 impunham-me

estar atenta à maneira como eles encaravam suas ferramentas de trabalho com voz cantada – com o que contavam, ou pensavam poder contar para organizar seu aprendizado e prática artística.

Trabalhamos com sustentação de frequências utilizando vogais sobre bordão (a tônica ou dominante do modo, por exemplo), que serve de acompanhamento para a melodia – acrescida ou não de ornamentação. Apresentei aos grupos exemplos musicais para cantar - mantras - com esta configuração. Esse procedimento fez eco com os cantos litúrgicos trazidos aos grupos por alguns participantes. Pudemos refletir sobre a função das igrejas na disseminação de algumas maneiras de cantar, sobre imitação.

Propus, adiante, práticas com a utilização de ostinatos, ou seja, repetição de uma mesma célula rítmica, a partir dos quais é possível harmonizar a vozes, uma vez que os encontros de canto na FAP são sempre coletivos. Para ilustrar este tópico, levei aos cantores temas musicais provenientes de Sumatra, Rajastão e vários lugares da África. Vali-me, nessa ocasião, da pesquisa realizada por Janete el Haouli sobre Demetrio Stratos. El Haouli (2002) pretendeu dar atenção à escuta da voz, como transmissão de vanguardas históricas, de música contemporânea, música do mundo e outras poéticas experimentais. Tal motivação complementa o estudo sobre voz cantada que desenvolvo.

Havia um elemento ilusório a se considerar nesse processo, citado por Perrenoud (2000, p:26): acreditar estar criando para os alunos uma situação de aprendizagem, em que a escuta das demonstrações técnicas de canto pudesse alcançar a todos. Toda proposta vivida empiricamente merece reflexão. Assim, pude analisar questões como o humor de quem participa das atividades, a disponibilidade de cada um, a forma como cada um ouve e compreende o que está sendo exposto. Há pesos e medidas, de acordo com o nível intelectual, para que o processo se cumpra a contento. Vale dar crédito à

capacidade de concentração de cada um, o nível de interesse, as conexões com outros saberes que podem ser feitas. Estas variáveis oferecem dados precisos para a assertividade dessa modalidade de ensino.

Várias etapas foram “queimadas” no processo e suscitavam novos procedimentos. A insistência de alguns participantes em aferrar-se ao conhecido (aos cantos litúrgicos, por exemplo) impôs esperar, por várias semanas, para retomar o repertório inusitado da música do mundo. Todas as tentativas de obliterar os rastros de imitação trazidos às práticas resultavam em forte resistência a qualquer novo conhecimento. Mesmo com todas as amarras, persisti na busca por um caminho de ampliação da cultura vocal individual.

Segundo Campbell (2004 p: 26-7) a pedagogia da música do mundo está situada em algum lugar entre a disciplina de etnomusicologia e a prática musical, e pretende educar estudantes apresentando-lhes culturas diversas, novas opções, portanto. Este é um fenômeno emergente, que vem aproximando etnomusicólogos e professores de música, aqueles deixando que seu trabalho de gabinete se transforme em material didático e estes ampliando seus conhecimentos, elegendo a inclusão, a diversidade e o desapego a hegemonia cultural. De modo geral, os etnomusicólogos estudam a música na cultura e a música como cultura, incluindo música-arte, música tradicional, tribal e popular, oferecendo ao ensino da música a perspectiva antropológica, com análises musicais e culturais.

Até muito pouco tempo, os educadores musicais, no ensino fundamental e médio ou nas universidades, possuíam formação musical eminentemente européia (ou Euro-Americana) e entendiam tal formação como superior a qualquer novo conhecimento. A utilização de música do mundo como material permitiu diálogo e mudança. Além da compreensão da música como cultura, o objetivo do ensino da música do mundo – incluir - permitiu aos educadores musicais extrapolar o “o que” e “por que” escutar para

concentrar-se em “como” escutar, quiçá executar.

Aprender a música transcultural – termo que propõe reabilitação de julgamentos, como mostra Costa do Couto (2006), atualiza as reflexões sobre o caráter plural da música. Para transmitir e receber tal material musical e entender-lhe o contexto é preciso preservar ao menos parcialmente as circunstâncias em que o fato musical ocorreu em determinada comunidade. Este proceder requer respeito. Os educadores musicais que optam por esta linha de trabalho tornam-se portadores de cultura, aliados dos etnomusicólogos. Uma mistura de insights (etnomusicólogo) e conhecimentos (educador musical) cria um sistema sensível que permite viver e participar, mesmo a distância, de culturas distintas, afirma Campbell (idem, p: 28).

A impossibilidade de viajar de fato a várias regiões do mundo estimula o acesso a novos sistemas de organização musical, a raciocínios inéditos, nascidos de práticas musicais formais e não formais, a técnicas de composição e execução musical (e aqui há espaço para as técnicas vocais) ímpares - ao fazer musical que permeia e define a vida em comunidade - e torna educadores e estudantes mais humanos. Os faz entender a música como expressão do humano nos homens.

As experiências realizadas em 2011 oportunizaram as diretrizes iniciais de uma pedagogia do canto da música do mundo. Em primeiro lugar, o processo exigiu concentrar a atenção na escuta das cinco emissões escolhidas, anteriormente descritas, para estudo. O funcionamento do aparato sensitivo-motor com ênfase na respiração do cantor vem como segunda diretriz, e demanda mais dedicação e exercício. Demanda compreender culturas forasteiras. São estas vivências que permitirão diferenciar as emissões vocais. Para Valborg Werbeck-Svårdström, que organizou uma pedagogia do canto denominada “O desvendar da voz”,

duas condições devem ser preenchidas antes de podermos alcançar qualquer coisa: primeiro devemos aprender e empreender nossa busca somente na ação viva e, durante a ação, pesquisar com extrema intensidade a audição.

Devemos estar presentes com toda a nossa força (...), concentrando-nos ativamente em um ponto, sem esmorecer. Ora, esta é uma lei implacável, também no âmbito da pesquisa em questão: é só na medida em que ultrapassamos o limite confortável de nossa força que nos transformamos; e é só através da constante transformação que evoluímos. A segunda condição é que, ao lado do empenho das forças ativas, devemos adquirir conscientemente uma capacidade de observação objetiva para aquilo que quer manifestar-se sem a interferência de nossa vontade. WERBECK-SVÄRDSTRÖM (2004, p: 40).

De todas as experiências vividas em ações conscientes com o canto da música do mundo, a lição fundamental é a da observação atenta e participante, ou seja, a necessidade de estar constantemente imersos na obra. Talvez a aproximação obrigatória com a prática afaste este objeto de estudo do regime de distanciamento da obra exigido ao pesquisador. Não há como ser imparcial no caso desta pesquisa. Várias vidas, muitas não nomeadas, estão atreladas a este processo. Cerca de cento e cinquenta temas foram gravados por alunos da FAP e por mim, registrando os resultados da experiência, como efeito de comprovação e eficácia. Trabalho e prazer dialogam em várias faixas, e servem de argumento para prosseguir.

Referências

- AGAWU, Kofi. *African Rhythm: A Northern Ewe Perspective*, Cambridge University Press, 1995.
- ARENDT, Hanna. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BLACKING, John. *How musical is a man?* Washington: University of Washington, 2000.
- CAMPBELL, Patrícia S. *Teaching music globally*. New York: Oxford, 2004.
- COSTA DO COUTO, Guilherme W. *De Corpo e Alma*. (USP. Impresso), São Paulo, 2006.
- EL HOULI, Janete. *Demetrio Stratos: em busca da voz-música*. Londrina-Pr : J.E. Houli, 2002.
- PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MILLER, Richard. *La Structure du chant*. Paris: Ed. IPMC, 1990.

RUSSELL, Joan. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *In: Revista da ABEM*, n.14. Porto Alegre, 2006. p. 7-17.

WADE, Bonnie C. *Thinking musically: experiencing music, expressing culture*. 2ª Ed. New York: Oxford, 2009

WEBECK-SVÄRDSTRÖN, Valborg. *A escola do desvendar da voz: um caminho para a redenção da arte do canto*. 2ª Ed. São Paulo : Antroposófica, 2004.

Sítios consultados

www.news.illinois.edu/news/08/0407worldfest.html

Fonogramas citados

PLANET SOUP: a stirring collection of cross cultural collaborations & musical hybrids. www.ellipsisarts.com, 1995. 3 CDS

ICONES DA MÚSICA GREGA – Curitiba- PR: Fundação Cultural de Curitiba, 2000

TERRA SONORA, produção independente, Curitiba-Pr 1997.

CONTINENTES, Curitiba-Pr: Fundação Cultural de Curitiba, 2001.

TERRAS, Curitiba-Pr: Fundação Cultural de Curitiba, 2004.

TREVAS, Curitiba-Pr: Fundação Cultural de Curitiba, 2008.

ORVALHO, Curitiba-Pr: Fundação Cultural de Curitiba, 2009.

PROJETO MÚSICA DOS POVOS I, II, III, IV Curitiba-Pr: Fundação Cultural de Curitiba, 2004, 2005, 2006, 2007.

CICLORAMA: o reflexo das tonalidades – 135 fonogramas gravados na Rádio Educativa FM, 97.1 entre 1996 e 2001.

MENINOS NÃO CHORAM: O CORPO NA CENA DA VIOLÊNCIA

Guaraci da Silva Lopes Martins¹

Resumo: O presente artigo é o resultado do interesse no sentido de contribuir no processo de questionamento de discursos que tendem à manutenção de hierarquias socialmente construídas e manifestadas em diferentes formas de opressão contra o feminino em diversas instituições sociais, incluindo-se o espaço escolar. Fundamentada na teoria *queer* neste texto me propus à análise do filme *Meninos não Choram* sob a direção de Kimberly Peirce, cuja protagonista Brandon/Tenna desestabiliza conceitos demarcadores dos limites de fronteiras entre o masculino/feminino e contraria ideias cristalizadas pautadas na heteronormatividade.

Palavras-chave: arte; educação; identificações; opressão.

Introdução

Desde o ano de 2009 participo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações de Gênero e Tecnologia – GETEC do PPGTE/CEFET-PR, grupo este que contribui para o aprofundamento da reflexão de todas/todos as/os envolvidas/os sobre as relações de poder associadas à subjetividade dos corpos. Em um dos nossos encontros quinzenais que acontecem ao longo do ano, a discussão sobre este tema foi desenvolvida com base no filme *Meninos não Choram* sob a direção de Kimberly Peirce considerado como um dos dez melhores filmes do ano de 1999. Interessa informar que Teena/Brandon é interpretada de uma forma surpreendente pela atriz Hilary Swank premiada com o Oscar de melhor atriz pela sua atuação neste mesmo filme.

Pois bem: Seguindo a organização estabelecida pelo grupo, naquele momento específico o debate se iniciou com a minha fala, a partir da análise prévia com determinados apontamentos

¹ Especialista em Didática para o Curso Superior-PUC/PR; Mestre em Educação-Universidade Tuiuti do Paraná; Doutora em Artes Cênicas-UFBA; Docente da Faculdade de Artes do Paraná/FAP, líder do grupo de pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações de Gênero e Tecnologia – GETEC do PPGTE/CEFET-PR e do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE.

sobre o referido filme, processo este que culminou com a elaboração do presente artigo. Neste momento, dialogo com Guacira Lopes Louro (2008, p. 31), segundo a qual as distintas obras artísticas “apostam na ambiguidade sexual, tornando-a sua marca e, dessa forma, perturbando, com suas performances, não apenas a plateia, mas toda a sociedade”. Para reforçar tal argumentação já no início do referido filme a personagem Brandon/Teena anuncia a subjetividade corporificada que se constrói num movimento em direção à “outro”.

Baseado na história real de Teena/Brandon, este filme trata sobre uma jovem que ao assumir a sua homossexualidade adota a identidade masculina. Ao se transformar no garoto Brandon, esta protagonista sofre variadas formas de discriminação e nos convida à reflexão sobre um cenário social marcado por situações homofóbicas geradoras de todos os tipos de violência.

A relação de Brandon/Teena com uma jovem moradora da região abala a pequena comunidade na medida em que contraria a lei de perpetuação da espécie que rege as relações sexuais e reificam as noções binárias de gênero. Desta forma, o filme leva para o espaço da cena a relação afetivossexual de duas pessoas que rompem com a rígida fronteira estabelecida aos corpos, desestabilizando o sistema de troca sobre o qual a regra da exogamia se legitima.

Diante daquele relacionamento, as próprias mulheres, constituídas como tais dentro das normas da heteronormatividade compulsória, demonstram a sua indignação e o seu repúdio contra aquela relação considerada pelas mesmas como anormal, antinatural. Neste sentido, o filme denuncia o *status quo* de controle moral e social ainda presente na atualidade. Um homem ou uma mulher “de verdade” deverá ser, necessariamente, heterossexual, sob o risco de ser exilada/exilado das relações sociais, punida/punido com a morte, a exemplo do filme em questão.

É possível afirmar que, em seu processo de construção a protagonista do referido filme nos convida ao questionamento dos limites produzidos no campo da heterossexualização naturalizada dos corpos. Para Judith Butler (2003), quando se age e se deseja reproduzir o homem ou a mulher de verdade, espera-se que cada ato seja reconhecido como aquele que nos posiciona legitimamente na ordem de gênero, colocando em funcionamento um conjunto de

verdades universais que tendem a definir os comportamentos, os desejos e os pensamentos apropriados para homens e para mulheres.

Em geral, o reconhecimento das diferenças é utilizado para se criar desigualdade, principalmente nas sociedades ocidentais que tendem a transformar o que é diferente em desigual. Com efeito, em nossa sociedade, a norma que se estabelece historicamente remete ao homem branco, cristão, heterossexual, classe média urbana como a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir desta referência definida por uma hierarquia de poder entre os diferentes, e que apresenta uns como superiores e outros como inferiores.

Sabe-se que há algumas décadas, movimentos e grupos que buscam novas condições sociais e culturais entre homens e mulheres, vêm conquistando os seus espaços na academia e demais entidades sociais. Eles vêm, portanto, contribuindo para importantes transformações, o que possibilita que sujeitos até então afastados das mais diversas áreas de produção humana conquistem o seu espaço e ascendam às formas de chegarem ao conhecimento. As chamadas minorias se afirmam e ameaçam os preceitos impostos como verdades absolutas que dizem respeito à sexualidade, ao gênero e à cultura. Dessa maneira, ampliam as possibilidades para o desenvolvimento de uma nova ordem social.

Por outro lado, ainda partimos de uma noção de corpo como alvo passivo sobre o qual se inscreve um conjunto de significados culturais, reforçando a idéia de uma essência naturalmente masculina ou feminina, inscrita na subjetividade. Em Berenice Bento (2006) lemos que o corpo é um texto socialmente construído, um arquivo da história do processo de produção-reprodução sexual que ganha inteligibilidade por intermédio da heterossexualidade condicionada e circunscrita pelas convenções históricas.

Contudo, de acordo com Guacira Lopes Louro (2001, p. 31), “na medida em que várias identificações — *gays*, *lésbicas*, *queers*, *bissexuais*, *transexuais*, *travestis* — emergem publicamente, elas também acabam por evidenciar, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais”. Na vida em sociedade, assim como, no mundo da ficção,

especialmente por meio das linguagens artísticas, é possível constatar o amplo leque de manifestações que gradativamente evidenciam o caráter cultural das identificações.

Tal como a personagem Brandon/Tenna, determinados sujeitos que também se constroem no espaço da resistência às normas regulatórias, “afetam, assim, não só seus próprios destinos, mas certezas, cânones e convenções culturais” (LOURO, 2008, p. 24-25). Ao se identificar no terreno da masculinidade, esta personagem contraria as formas socialmente estabelecidas ao sujeito desejante e assume a condição de “desviante” da norma, interrompendo a linha de continuidade e de coerência que se supõe natural entre corpo, sexualidade e gênero. Com efeito, uma ação política por excelência, mas “nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização”. (LOURO, 2001, p.31) Brandon/Tenna foi vítima de variadas formas de violência física, moral e psicológica ao longo de todo o desenrolar desta obra cinematográfica por aqueles que negam o caráter cambiante e instável das identidades.

O espaço escolar no processo de mudança

A escola faz parte integrante da sociedade em que vivemos, muitas vezes reforça e reproduz códigos de condutas circunscritas a modelos de vigilância e de controle, num processo de produção de indivíduos da sociedade disciplinar. Contudo a instituição escolar é um espaço propício às condições necessárias para que os estudantes desenvolvam o exercício de questionamentos de pressupostos pautados no senso comum. Este que oferece condições para que o homem opere sobre a realidade circundante, ao mesmo tempo em que o orienta na busca do sentido da existência. Entretanto, de acordo com as autoras abaixo:

O senso comum não é refletido: impõe-se sem críticas ao grupo social. Por ser um conjunto de concepções fragmentadas, muitas vezes incoerentes, condiciona a aceitação mecânica e passiva de valores não-questionados. Com frequência, o senso comum se torna fonte de preconceitos, quando desconsidera opiniões divergentes. (ARANHA e MARTINS, 1992, p.56)

Os signos possuem uma característica dinâmica; portanto, considerar o seu conteúdo único implica a eliminação das contradições sociais pela imposição de um só sentido para a realidade. Os processos políticos e culturais implicados na reprodução de ideologias e nas práticas sociais opressivas em todos os aspectos da organização escolar e da vida diária da sala de aula, merecem o urgente envolvimento das/dos docentes em suas ações pedagógicas. Implicação

esta que precisa estar colocando em xeque as diferentes formas de feminilidade e masculinidade constituídas socialmente, e nesta esteira, a naturalização e a superioridade da heterossexualidade.

Importa esclarecer que por mais de uma década exerci a função docente no Ensino Médio de uma determinada escola da rede pública de Curitiba –PR, espaço este no qual ministrei a disciplina de Artes norteadas pela minha área específica de formação. Desta forma, nas aulas de teatro tive a oportunidade de observar que, os papéis sociais e padrões de comportamento estabelecidos pela sociedade marcadamente heteronormativa na qual estamos inseridos são levados para o espaço da cena pela grande maioria dos adolescentes.

Acrescento que desde o meu ingresso na FAP em 1999 ministrei a disciplina curricular obrigatória Estágio Supervisionado no terceiro ano do curso de Licenciatura em Teatro quando a/o aluna(o) desenvolve o seu estágio em instituições de ensino regular nos anos finais do ensino fundamental e médio. Os depoimentos obtidos ao longo do estágio realizado pelas(os) alunas(os) em processo de formação, e também a supervisão que realizo no campo de atuação dos mesmos constatam a urgência da adoção de estratégias pedagógicas voltadas para a igualdade de direitos na escola, no interior da ordem social existente.

Ou seja, a atuação no estágio supervisionado constatou a marcante presença de estereótipos em torno do corpo naturalizado e reproduzido nas atividades teatrais desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Básico. Frequentemente, tais estereótipos, são marcados por discursos binários pautados na fixidez das identidades. É oportuno lembrar que as diferenças existem e é a partir delas que somos posicionados e nos posicionamos.

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 2004, p.134)

Considero que na perspectiva dos Estudos Culturais, os professores definem seu terreno político ao oferecerem aos estudantes discursos alternativos e práticas sociais críticas, cujos interesses estão em dissonância com o papel hegemônico da escola e com a sociedade que a mesma

apóia. A escola é um espaço que precisa caminhar “de mãos-dadas” com todos os processos que tendem a uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente porque os pressupostos de universalidade, responsáveis pela prescrição de um único modelo familiar, matrimonial e amoroso permanecem na sociedade contemporânea, marcada por fortes reações, geralmente pautada em bases religiosas, autodefinidas como defensoras da família verdadeira, legítima, sagrada e natural.

O reconhecimento social de experiências de multiplicidade afetivo-sexuais e de novas modalidades familiares está efetivamente ocorrendo. Para exemplificar, em sua pesquisa sobre as novas famílias, Luiz Mello (2005) refere-se à variedade histórica que evidencia as dificuldades de construção de conceitos gerais e unívocos de família e de casamento. O autor discute sobre o número cada vez maior de *gays* e *lésbicas* que decidem de variadas formas tornarem pública a sua orientação sexual, na tentativa de superação da discriminação: “não omitindo de seus parentes, amigos, vizinhos e colegas de trabalho, a existência de um cônjuge do mesmo sexo em suas vidas, numa atitude claramente política”. (MELLO, 2005, p.21)

Nesse contexto, as lutas políticas dos homossexuais relacionadas ao reconhecimento de suas relações afetivossexuais estáveis como sendo de ordem familiar, é o resultado de questionamentos e transformações, importantes para a dissociação do exercício da sexualidade das demais esferas do casamento e da reprodução. Estas lutas evidenciam a compreensão da família e dos cônjuges como construções socioculturais dinâmicas e mutáveis. Concordando com Mello (2005), na transcendência dos limites das fronteiras, por meio de suas vivências amorosas e sexuais, muitos sujeitos acabam por desafiar os fundamentos básicos da normatividade social.

Destaco um importante movimento que tem como meta estimular e garantir medidas legislativas, administrativas e organizacionais, para que em todo sistema brasileiro de ensino seja assegurada a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos diários escolares. Ou seja, assim como Breda/Tenna muitos sujeitos permanecem na luta pela garantia dos seus plenos direitos em diversos espaços sociais, incluindo-se a mudança do nome de batismo. Ao abordar sobre a rotina de exames para a cirurgia de transgenitalização Berenice Bento (2006, p. 57), infere que “serem identificados/as publicamente pelo nome que os/as posiciona no gênero

rejeitado era uma forma ressignificada de atualizar os insultos de ‘veado’, ‘sapatão’, ‘macho-fêmea’, que, ao longo de suas vidas, os/as haviam colocado à margem”.²

Em uma de suas recentes reportagens, o jornal “Gazeta do Povo”, de maior circulação no estado do Paraná, divulgou uma nota na primeira página com a seguinte manchete: “Transexual ganha na Justiça o direito a mudar de nome sem cirurgia de sexo”. Na reportagem, o leitor é informado que o Judiciário paranaense tomou uma decisão inédita no estado, no sentido de autorizar a mudança do nome masculino de uma transexual feminina, sem que esta tenha realizado a intervenção médica para a readequação de sexo. No corpo da matéria, a advogada da transexual C.A. declara: “Eu convivi com ela e presenciei situações constrangedoras. Teve de abandonar os estudos pelo preconceito que sofria [...]”. (BOREK, 08/01/2009) Na mesma página, a manchete “Entidades querem que escola use o nome social”, trata sobre situações discriminatórias contra as/os transexuais, tal como consta no seguinte texto: “O preconceito e o constrangimento são algumas das causas que levam transexuais a abandonarem a escola. Muitos não completam sequer o ensino fundamental e na fase adulta acabam sem profissão definida”. (PARO, 08/01/09, p. 8)

Ainda num diálogo com a matéria acima selecionada, Keila Simpsom atual presidente da Articulação Nacional dos Travestis, Transexuais e Transgêneros (ANTRA), nos esclarece que: “A evasão escolar em razão do preconceito é uma realidade. Eles não estudam porque não querem, mas porque as escolas se fecharam”. O jornal coloca ainda que: As associações não dispõem de estatísticas referentes ao universo de travestis e transexuais em fase escolar. Mas, segundo Keila, há estimativas indicando que 90% dos travestis e transexuais estão na prostituição, enquanto um percentual de apenas 3% a 5% estuda. (PARO, 08/01/09, p. 8)

Para Mary Garcia Castro Castro et al (2004), a discriminação contra homossexuais, além de ser abertamente assumida, em particular por jovens alunos, é valorizada entre eles, “o que sugere um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, que não

² Nos transexuais masculinos, as cirurgias consistem na histerectomia, na mastectomia e na construção do pênis. A histerectomia é a remoção do aparelho reprodutor, e a mastectomia, a retirada dos seios. A construção do pênis é a parte mais complexa, uma vez que as técnicas cirúrgicas ainda são precárias. Para as transexuais femininas, a cirurgia consiste na produção da vagina e de plásticas para a produção dos pequenos e grandes lábios. Estas informações foram retiradas da obra de BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

deve ser confundido consigo". (ibid, p. 280) Para reforçar esta argumentação, novamente recorro ao filme *Meninos Não Choram*, quando me arrisco à afirmação de que Brandon/Teena carrega consigo um inaceitável comportamento de conduta imoral e favorece aos que o rodeiam a oportunidade do massacre: ela/ele feriu os padrões previamente estabelecidos pela convenção social. Para as pessoas que a/o perseguem ela/ele estaria contrariando a natureza e por isso deve ser destruída/destruído.

A violação do direito de ser e de estar neste mundo, tal como aconteceu com Brandon/Teena permanece muito presente no contexto social em que estamos inseridas(os). Penso que enquanto aquelas/aqueles que buscam suas/seus iguais biológicas/biológicos como parceiros afetivossexuais permanecerem sob o estigma doença-pecado-crime, o monopólio do desejo permanecerá restrito à relação homem-mulher. Nesta perspectiva, obras de arte como *Meninos não Choram* são de extrema relevância na medida em que desafia generalizações e nos faz refletir sobre questões pertinentes à ambiguidade, multiplicidade e fluidez das identificações de gênero e sexualidade.

O *queer* no cenário educacional contemporâneo

Ao estender a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade, a teoria *queer* problematiza o discurso da sexualidade e as relações de poder que permeiam o corpo culturalmente construído. Esta teoria investiga as práticas sexuais que ultrapassam o sistema de gênero binário oposicional, evidenciando a variedade e diversidade das subjetivações e das práticas que não se enquadram no que Judith Butler (2003, p. 46), chama de gêneros inteligíveis, "aqueles que mantêm e instituem relações de coerência e continuidade entre o sexo, gênero, desejo e prática sexual".

Ou seja, a teoria *queer* tem como foco de estudo os sujeitos que não se enquadram nas matrizes de inteligibilidade de gênero, cabendo destacar que para além das identidades sexuais "transgressoras" ela interroga os processos sociais que produzem e naturalizam e as identidades. Desta forma, ela investe na crítica aos múltiplos binarismos e aparentes antagonismos sociais expressos em categorias que incluem raça, gênero, classe, nacionalidade, religião, e outros demarcadores de diferenças sociais relacionadas com a sexualidade.

Nesta perspectiva, a teoria *queer* não se resume na afirmação da identidade homossexual, mas contribui para o desenvolvimento de novas perspectivas, na medida em que aponta para a multiplicidade das subjetivações e das práticas contrariando conceitos pautados na coerência e na estabilização de identidades. Norteados por uma metodologia de análise e compreensão do conhecimento e das identificações sexuais, os estudos *queers* podem contribuir no processo de desestabilização de conceitos sobre a temática aqui abordada. Assim sendo, esta estratégia pautada numa pedagogia *queer* é de suma relevância para o desenvolvimento do pensar *queer* capaz de transcender os distintos e variados limites que atravessam a construção das subjetividades dos corpos, na medida que pensar *queer* significa questionar o aparentemente inquestionável.

No entendimento de Lopes (2008) uma pedagogia e um currículo *queer* possibilitaria o questionamento da polarização heterossexual/homossexual, na medida em que coloca em cheque a naturalização e o caráter superior produzido em torno da heterossexualidade. Segundo a mesma autora, a teoria/pedagogia *queer* permite pensar a fluidez das identidades, sugerindo ainda “novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”. (ibid 2008, p. 47). Saliento que o amplo campo teórico existente hoje em torno do sexo, gênero e sexualidade se mantém pouco explorado no ambiente escolar. Mesmo em se tratando dos temas transversais que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais, esta temática é direcionada principalmente para a prevenção da gravidez entre as adolescentes e das doenças sexualmente transmissíveis com enfoque mais direcionado para a AIDS.

Concordando com Freire (2004, p. 95), “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. Isso significa que os currículos dos cursos de Licenciatura e também das escolas da Educação Básica precisam contemplar os estudos de sexo, gênero e sexualidade, com vistas a contribuir no processo de contestação de discursos excludentes. Novamente recorro a Freire (2004, p. 60), segundo o qual “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”. Com efeito, verdades instituídas nos diferentes espaços sociais podem ser questionadas e transformadas, pois a realidade social é construída a cada instante nos mais distintos contextos. Dentro desse quadro,

o currículo escolar é um instrumento fundamental em processos de mudança. Mas o pensamento crítico e reflexivo não acontece ao acaso; ao contrário, precisa ser instigado e cultivado e requer as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Considerações finais

Na mesma medida em que os discursos sobre a sexualidade estão se modificando e se multiplicando, também os mecanismos de resistências pautadas em idéias conservadoras se desdobram com novos tipos de intervenção social e políticas, buscando a preservação da concepção fortemente polarizada dos gêneros. O efeito de doutrinas naturalistas e conservadoras culmina na violação de direitos humanos praticada contra determinados sujeitos que interrompem a linha de continuidade e de coerência que se supõe natural entre sexo, gênero e sexualidade.

A trágica morte da protagonista do filme *Meninos Não Choram* é apenas uma dentre tantas outras situações de discriminação, de exclusão social, de violência física que, muitas vezes culmina em mortes. Frequentemente os meios de comunicação deste país estampam manchetes relacionadas a atos desumanos, incluindo agressões e assassinatos contra pessoas em função de sua orientação sexual. Contudo, não podemos perder a capacidade de indignação diante de situações que violam os princípios básicos de uma vida cidadã. Entendo que pensar em Direitos Humanos em pleno século XXI significa refletir sobre os aspectos éticos, socioeconômicos, culturais, normativos e de relação com o poder que se apresentam em nosso cotidiano. Significa pensar nas formas de opressão vivenciadas por segmentos historicamente ausentes do circuito de direitos e sobre as demandas no campo da diversidade.

Convivemos com uma pluralidade de interpretações e de construções de subjetividade com significados múltiplos. É urgente a necessidade de projetos pedagógicos comprometidos com uma educação que nos faça pensar em termos de diversidades. Ela precisa partir de uma epistemologia capaz de contribuir para a subversão de esquemas que impedem as pessoas de se expressarem ou vivenciarem suas relações, seja dentro ou fora dos padrões da heterossexualidade.

A escola precisa articular-se com as novas necessidades, com as novas situações e reformular as diretrizes de seus objetivos, visando a resultados além das competências cognitivas e intelectuais para atingir também o espaço das competências morais e afetivas. Assim sendo, é imprescindível que as teorias e práticas educacionais forneçam as condições necessárias para que cenas de violência vivenciadas por Brandon/Teena sejam questionadas visando a minimização das injustiças e das relações sociais de desigualdade.

As configurações de gênero devem se fazer presente no currículo escolar de todos os níveis de educação como uma área legítima de conhecimento no processo de formação do sujeito. A partir das primeiras etapas da vida acadêmica, a escola possibilitaria uma melhor relação da criança com as diferenças de gênero, com os tabus relativos ao corpo. Nesta perspectiva, cabe o investimento em processos de ensino e aprendizagem potencialmente críticos e transformadores, para que as/os estudantes desenvolvam a oportunidade de aprender os conhecimentos e as habilidades necessárias para uma vida social mais democrática.

O desafio está no entendimento das/dos professoras/es que as identidades são cambiantes, contestáveis e discursivamente construídas, para que possam estender esta discussão para o espaço da sala de aula. Espaço este capaz de viabilizar a preservação ou o questionamento da concepção fortemente polarizada dos gêneros. Na medida em que as práticas identitárias merecem a atenção docente, cabe a afirmação de que esta temática precisa incorporar-se no currículo das escolas, assim como, no preparo do professorado.

O ambiente escolar produz e reproduz práticas sociais ajustadas por relações que em nada contribuem para uma sociedade libertária. Por outro lado, este mesmo espaço também oferece as condições necessárias para a subversão de uma realidade marcada pela desigualdade. O sistema de educação é um espaço político capaz de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, por meio de saberes e de poderes que eles trazem consigo. Cabe à escola, comprometida com uma educação transformadora investir em políticas pedagógicas que potencializem espaços de contestação sobre os rígidos limites que governam as noções culturalmente inteligíveis do estar no mundo.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.

AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BOREK, Vinicius Direitos Humanos: Transexual pode trocar de nome sem fazer cirurgia. *Gazeta do Povo*. Curitiba, 08 jan. 2009. Vida e Cidadania, p.8.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Mary Garcia et al. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (org.) Guacira Lopes Louro et al. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

_____. *Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e a teoria queer*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MELLO, Luiz. *Novas famílias. Conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

PARO, Denise. Entidades querem que escola use nome social. *Gazeta do Povo*. Curitiba, 08 jan. 2009. Vida e Cidadania, p. 08.

OLHAR E PENSAR SOBRE LEGIBILIDADE:
ANÁLISE DA EXPOSIÇÃO OLHAR & PENSAMENTO,
DO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DO PARANÁ

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira¹

Resumo: Este artigo pretende refletir sobre a comunicação em museus de arte contemporânea, buscando trazer a atenção para as possibilidades de ampliação da legibilidade do exposto. A discussão visa apontar o potencial de ampliação do público frequentador desses espaços através da consideração de seu viés formativo, principalmente por meio de suas exposições. São pensadas tais problemáticas através da análise da exposição Olhar & Pensamento, do Museu de Arte Contemporânea do Paraná, aberta à visitação de 10/8/2011 a 23/10/2011.

Palavras-chave: Exposição; arte contemporânea; comunicação em museus.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende refletir sobre a comunicação dentro de museus de arte, mais especificamente acerca de museus que trabalham com arte contemporânea, buscando trazer a atenção para as possibilidades de ampliação da legibilidade do exposto. A discussão visa apontar o potencial de ampliação do público frequentador desses espaços através da consideração do viés formativo dessas instituições, principalmente por meio de suas exposições. A arte contemporânea, por seu caráter de experiência e interação e sua proposta de revisão da tradição aurática das obras de arte, corre constante risco de perda de seu potencial comunicativo ao ser institucionalizada dentro de uma perspectiva de museu tradicional, o qual se quer ciência e controle do método e em que há, conforme as palavras de Scheiner (1999), o predomínio da filosofia da permanência. Este artigo procurará refletir sobre tais problemáticas através da análise da exposição Olhar & Pensamento, do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (www.mac.pr.gov.br), a qual apresentou parte das obras do acervo dessa instituição, aberta à visitação de 10 de agosto a 23 de outubro de 2011, em Curitiba-Paraná. A análise proposta pretendeu refletir o olhar de um visitante com pouco conhecimento em arte, levantando questões que sugerem, hipoteticamente, as que esta parcela do público faria. A investigação não tem intenção de esgotar o tema, mas contribuir para a reflexão acerca dele.

¹ Graduada em Letras, atualmente estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná e voluntária no Programa de Iniciação Científica da mesma instituição no período de 2011/2012, com a pesquisa intitulada “O público do Museu de Arte Contemporânea do Paraná e sua relação com as práticas de mediação cultural da instituição”.

2. ARTE E PÚBLICO: UMA HISTÓRIA DE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A arte já esteve por muito tempo no plano do familiar e do inteligível, ao fazer parte da experiência da vida social, embora servindo como mediação entre a nossa realidade e a divina, como um portal, e circunscrita em um conjunto de rituais mágico-religiosos. Sendo ela própria constituída como uma mediação, prescindia de qualquer explicação verbal. No contexto do Renascimento, no entanto, ela começou a perder essa função mediadora, transformando-se de sagrada em secular e ganhando um fim em si mesma: seu sentido passou a ser o estético. Essa autonomia da arte deu lugar a uma nova rede de instituições e profissionais que, ao longo do século XVIII, passaram a prestar sentido a ela. Os museus e os críticos foram os responsáveis, já durante o século XIX, pela criação da distinção cultural dada ao produto artístico em relação às outras mercadorias disponíveis no mercado capitalista (COCCHIARALLE, 2007, p. 184).

É na Paris do século XIX que o artista deixa cada vez mais de atender a encomendas e passa a criar o que seu próprio processo de trabalho determina. As obras iniciam a ser vendidas em galerias, distantes do convívio direto com o artista, de modo que a figura do crítico passa a ser fundamental para a mediação entre público e criador (COCCHIARALE, 2007, p. 186). No início do século XX, durante o modernismo, a obra de arte estabelece uma autonomia mais acentuada do mundo exterior, se distanciando de outros contextos que não o puramente estético. Esse fato é emoldurado pelo chamado “cubo branco”: galerias de arte que funcionam tal como “câmaras de estética”. O’Doherty (2002, p. 4) comenta que essa “galeria é construída de acordo com preceitos tão rigorosos quanto os da construção de uma igreja medieval”. Em seu livro *No Interior do Cubo Branco* (2002), este autor investiga como o contexto da galeria de arte teria se tornado um espaço ideológico voltado unicamente para a consagração da arte, separando-a, por distinção, do mundo exterior, afirmando que, “na condição de espaço que socializa os frutos de uma consciência ‘radical’, a galeria é a sede das lutas pelo poder conduzidas por meio da farsa, da comédia, da ironia, da transcendência e, claro, do comércio” (Ibid, p. 106).

Para Freire (2006, p. 24), a autonomia do cubo branco começa a desconstruir-se através de gerações de artistas como os do grupo Fluxus, que buscam novamente aproximar a arte da vida. Ao final do modernismo, surgem tendências artísticas de situações estéticas extremas, institucionais e políticas, a que as manifestações de vanguarda chegaram entre cerca de 1966 e 1973, e que foram apresentadas em exposições como *When Attitudes Become Form* (1969, Kunsthalle, Berna), do curador Harald Szeeman, e *Information* (1970, MoMA, Nova York), organizada por Kynaston XE “McShine, Kynaston” McShine (FREITAS, 2011, s/p). Elas são bastante diversas entre si, mas possuem em comum a tentativa de reaproximar a arte da vida, seja pela escolha de temas prosaicos, seja pelo transbordamento dos meios e dos espaços de ocorrência da criação artística. Assim, outros meios de

expressão passam a ser incorporados pelas artes visuais, bem como esta se apropria de materiais e objetos extraídos do circuito utilitário (COCCHIARALLE, 2007, p. 107). A arte deixa de ter como suporte somente meios mais tradicionais, como a pintura, a escultura e a gravura, e ganha outras dimensões. Surgem a arte conceitual, o minimalismo, a land art, o happening, a performance, entre outros.

A experiência artística realizada fora das galerias e museus e a experiência realizada dentro das instituições, mas com um caráter efêmero, tornava a arte imprópria de ser vendida ou fetichizada – resultado de uma busca por desmistificar a aura da obra de arte. Nessa direção, a arte conceitual², por exemplo, criou uma relação particular com seu público. Ao procurar conciliar compromisso social com pesquisa experimental, “acabou sustentando o curioso propósito de manipular alegorias políticas de amplo repertório – como ‘massificação’, ‘censura’ e ‘imperialismo’ –, sem no entanto abrir mão de expedientes altamente intelectualizados” (FREITAS, 2011, s/p). Esta arte, assim, se pôs tanto contra quanto a favor do seu público, pois buscava “conscientizá-lo pelo choque” (Ibid, s/p).

Segundo Freitas (2011), a arte conceitual deu origem a negações nos quatro níveis da comunicação estética, quais sejam, o emissor, o receptor, a mensagem e o meio. No nível do emissor, combateu sobretudo a figura do artista como gênio; em relação ao receptor, buscou um espectador ativo, que não necessitaria ser especializado e somente motivado pela contemplação desmotivada; no que se refere a mensagem, negou que as obras de arte são objetos raros e auráticos; e, por fim, no nível do meio, se pôs constantemente insubordinado diante das legitimações do museu, do mercado e da crítica (Ibid, s/p).

Harrison e Wood (1998, p. 226) afirmam que o mundo da arte precisou, após essas experiências radicais, procurar modos de sobreviver, e um deles foi buscar um lugar no mercado para atividades que haviam sido criadas em oposição a ele, tal como a venda de registros fotográficos de obras efêmeras em edições limitadas. Para Cocchiaralle (2007) tal fato pôs um impedimento na vontade de se reintegrar arte e vida, pois a valorização exacerbada dos produtos artístico no mercado confunde “o público, que não consegue compreender como objetos tão banais, como objetos apropriados do circuito produtivo industrial, ou efêmeros, podem ser considerados arte e, sobretudo, custarem cifras astronômicas” (Ibid, p. 188).

O impasse se potencializa com a reflexão de Cristina Freire (2006), segundo a qual, para o senso comum, o conceito de arte vigente é ainda o de uma obra autêntica e única, criada por um artista singular e genial (premissas essas vindas do Renascimento). O sociólogo Pierre Bourdieu

² A arte conceitual é tomada como exemplar neste artigo devido a constituir-se como um momento culminante na mudança dos paradigmas da arte, embora se compreenda que a arte contemporânea é constituída também por diversas outras formas de criação.

(2003) discute tal problemática afirmando que a “capacidade artística”³ das pessoas de uma época possui uma tendência à inércia:

Cada época organiza o conjunto das representações artísticas segundo um sistema institucional de classificação que lhe é próprio, encontrando analogias ou distinções entre obras que, em outras épocas, eram consideradas distintas ou semelhantes; além disso, os indivíduos sentem dificuldade para pensar em outras diferenças que não sejam aquelas que o sistema de classificação disponível lhes permite pensar. (2003, p. 75)

Para Bourdieu (2003, p. 74), o gosto das classes populares, à maneira do que expõe Kant, na Crítica da Faculdade do Juízo, sob o nome de “gosto bárbaro”, exige que toda imagem desempenhe uma função, nem que seja a de signo. Essa representação “funcionalista” da obra de arte costuma basear-se na recusa à gratuidade, no culto ao “instrutivo” (ao invés do “interessante”) e também na impossibilidade de situar cada obra particular no universo de representações. Assim, uma obra que proponha abolir as funções narrativas e designativas torna-se confusa a este gosto.

3. EXPOSIÇÃO: ESPAÇO DE ENCANTAMENTO

Diante das constatações teóricas expostas acima acerca das problemáticas em torno da arte contemporânea e de seu público, cabe aqui propor uma reflexão sobre que tipo de ações os museus de arte podem ser capazes de promover em busca de tornarem-se mais inteligíveis e atraentes àqueles que ainda não possuem sua capacidade artística desenvolvida, tendo em vista que a aproximação à arte é imprescindível para se desenvolver os meios de compreendê-la. Para um visitante leigo, que experiência comunicativa seria suficiente para cativá-lo a ponto de fazê-lo retornar ao museu? E, estando este sujeito no museu, como perceber se as exposições visitadas efetivamente o aproximam da realidade artística colocada em exposição?

Importante questão a ser pensada acerca da aproximação do visitante ao que é exposto no museu, segundo Tereza Scheiner (2002, p. 99), é que a comunicação entre exposição e público se dará primariamente no plano afetivo, pois é através do afeto que nossos sentidos são impregnados e nossa mente e nosso corpo se mobilizam para a mudança. A mediação simultânea de emoção e informação concretizará a comunicação e gerará o verdadeiro conhecimento. A autora cria a metáfora das exposições nos museus como espelhos e sínteses dos caminhos de evolução dos seres humanos; esses espelhos terão sua clareza vinculada ao tipo de sociedade, museu e visitante com os quais estão relacionados; seu reflexo, portanto, poderá ser claro ou deformar o refletido, mostrando-o de um modo diferente do que é na realidade. Assim, museus que atuam prioritariamente através

³ “[...] conhecimento prévio dos princípios de divisão, propriamente artísticos, que permitem situar uma representação, pela classificação das indicações estilísticas que ela contém, entre as possibilidades de representação que constituem o universo artístico.” (BOURDIEU, 2003, p. 73)

da razão podem mesmo chegar a negá-la, pois levam o visitante a ver-se refletido em uma imagem idealizada de si e, portanto, distorcida (Id, 1991, p. 111). Contrariamente, a provocação sensual do visitante pode criar um ritmo espacial na exposição que combina com seu próprio ritmo interno e o leva à construção de vivências (Id, 2002, p. 99). Para a autora, necessitamos perceber “as infinitas e delicadas nuances de trocas simbólicas possibilitadas pela imersão do corpo humano no espaço expositivo” (Ibid, p. 98).

Para que tal aconteça, todas as linguagens utilizadas na exposição precisam estar em sintonia. Textos, espaços, cores, formas, luzes, suportes, sons, movimentos, recursos de multimídia, recursos digitais, uso dos objetos, até o tempo em que a exposição ficará em cartaz e os horários em que ela estará aberta devem conjugar uma única coisa, que é o objeto simbólico que a exposição constitui (SCHEINER, 2006a, p. 10-11-16). Isso porque a “qualidade persuasiva [da exposição] residirá exatamente na maestria com que o museu faz uso das muitas linguagens – desenvolvendo, junto com o seu público e por meio dele, narrativas que lhe confirmam uma especial identidade” (Id, 2002, p. 102-103).

Levar o público a aprender, comenta Schärer (2005, p. 92-95), está o tempo todo na mente daqueles que planejam exposições, através da figura de uma espécie de modelo cooperativo de visitante. Não obstante, a conduta real da audiência ultrapassa qualquer previsão dela. O visitante se move na exposição de maneira não prevista e também compreende e sai do museu, com frequência, pensando coisas que não foram planejadas. Isso acontece porque o público compreende as mensagens implícitas e explícitas das exposições a partir de um contexto em que competem diferentes códigos, individuais e sociais. A atribuição de valores às mensagens é conduzida a partir de sua biografia individual e coletiva. Por isso, falar de aprendizado em museus implica em entendê-lo como um lugar de experiência e, portanto, em ele ser um espaço em que aprender é algo diferente do que se pressupõe acontecer na escola, por exemplo. O aprendizado no museu é a criação das próprias conotações e associações por parte do visitante, em seu imaginário, na medida em que os objetos se convertam em signos para o público. Assim, de uma maneira bastante diversificada, de acordo com o contexto particular de cada museu e em tempos distintos para cada visitante, o aprendizado se faz.

4. ANÁLISE DA EXPOSIÇÃO OLHAR & PENSAMENTO

Considerando as exposições como espaços de aprendizado e de infinitas trocas simbólicas, tomaremos como objeto de análise, conforme já anunciado, a mostra de obras do acervo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-PR) Olhar & Pensamento, com curadoria de João Henrique do Amaral. O MAC-PR, unidade da Secretaria do Estado da Cultura do Paraná, está situado em uma edificação de estilo eclético, à Rua Desembargador Westphalen, 16, no Centro de Curitiba, tombada

como monumento histórico da cidade desde 1977. O acervo do Museu é constituído de cerca de 1.550 obras, entre pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, objetos, tapeçarias, instalações, vídeos e outras manifestações artísticas. A instituição se encontra aberta ao público de terças a sextas, das 10h às 19h, e sábados, domingos e feriados, das 10h às 16h (MUSEU..., 2011).



Fig. 1: Fachada do Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

Os setores envolvidos na concepção e montagem de exposições do MAC-PR atualmente são: o Setor de Curadoria, que planeja exposições com obras do acervo ou oriundas de outras instituições e concebe textos críticos para os catálogos, bem como atende os trabalhos de mediação (no presente momento essas tarefas são realizadas pelo próprio artista ou por um curador convidado); Setor de Acervo, o qual cria as etiquetas de identificação das obras em exposição; e Setor de Montagem de Exposição, responsável por receber, embalar e devolver as obras, além de propriamente montar as exposições (MUSEU..., 2011).

A exposição Olhar & Pensamento foi disposta no andar térreo do museu, utilizando todas as salas que constituem esta parte do chamado Prédio Histórico. Assim, as obras foram distribuídas em nove salas, com um total de 210 m², sendo uma delas a da entrada principal. A indicação da presença de uma única exposição no andar foi dada pelo título desta em uma parede à esquerda da entrada. Assim, ao entrar no museu e virar à esquerda o visitante encontrava as inscrições:



Fig. 2: Indicação do título da exposição.

Na imagem abaixo (Fig. 3), temos o “mapa” do pavimento térreo do museu. Nele podemos ver que o percurso dentro da exposição poderia ser determinado pelo visitante de duas maneiras: a partir da entrada principal do museu, indo para as salas do lado direito, ou para as salas do lado esquerdo, sendo que as extremidades do espaço não são interligadas e não era possível fazer-se o percurso de modo circular – era necessário visitar um lado e depois outro, passando sempre pela parte central.

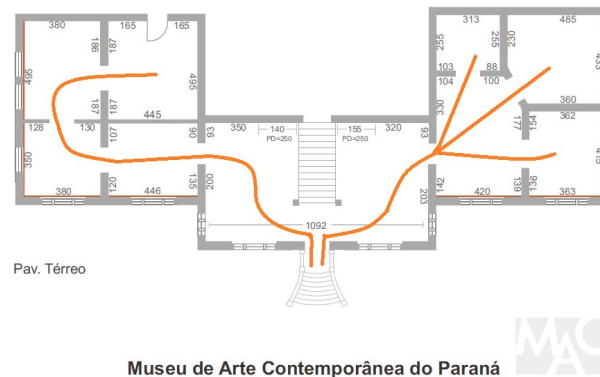


Fig. 3: Percursos possíveis (em vermelho) dentro da exposição (pavimento térreo do MAC-PR).

Optando-se pelo caminho da esquerda, a primeira sala que o visitante entraria, depois de passar pelo pavimento central (que, conforme já assinalado, também possuía obras expostas), é a que dava lugar à instalação De véu e grinalda, de Mainês Olivetti (2000). A obra é constituída de cerca de sete retângulos de tule (com aproximadamente 2 metros de altura por 1 metro de largura) pendurados no teto com fio de nylon. Feitas com tinta, há imagens de objetos de cozinha nos tules, como canecas, pratos e panelas. Ao visitante era possível ver a obra de frente e passar ao lado dela. Os materiais utilizados e a suspensão dos tules propunham grande leveza ao conjunto, conforme pode-se observar na imagem ao lado (Fig. 4).

A leveza e a transparência da instalação denotavam enorme contraste com as duas obras que se encontravam na sala seguinte, uma feita em resina e outra em ferro. Tratava-se de Lanterna, de Eliane Prolík (1993), e Sem título (erva de Miguel Bakun), de Nelson Matulevicius (1990). Devido à citada transparência da obra de Olivetti, as de Prolík e Matulevicius



Fig. 4: Primeira sala do percurso da esquerda, com a obra De véu e grinalda (Mainês Olivetti, 2000).

podiam ser vistas já da porta da primeira sala, e suas imagens se misturavam: a primeira se punha como um véu das últimas, e a segunda como uma moldura da erva. Qual seria a proposta de leitura feita ao público a partir da fusão dessas três construções plásticas?



Fig. 5: Lanterna (Eliane Prolik, 1993) e Sem título (erva de Miguel Bakun) (Nelson Matulevicius, 1990), obras expostas na segunda sala do percurso pela esquerda.

Na imagem ao lado (Fig. 5), vê-se o modo como o visitante avistava as duas obras da segunda sala, depois de passar por De véu e grinalda. A impressão de moldura que a primeira obra desta sala ganha se coloca mais evidente aqui. O fato de essas peças encontrarem-se na mesma sala expositiva e tão próximas uma a outra sugerem ao visitante que deve haver uma relação semântica entre ambas, mas a etiqueta com apenas seus nomes, autores, datas e materiais utilizados nas construções não contribuem com informações que ampliem as leituras possíveis. Que relação essas obras teriam? Que visitante ideal estaria capacitado para realizar uma leitura mais profunda da relação entre ambas, que envolvesse mais do que a leitura de suas construções formais?

Ennes (2008) afirma que elaborar uma exposição é um processo que pode ser comparado a escrever um conto. Trata-se de um trabalho que envolve objetividade e subjetividade, ao combinar objetos que deverão construir um tema e contar uma história. A subjetividade aproxima; a objetividade distancia, permitindo avaliações. A significação desejada deve passar por um profundo processo de elaboração, em que cada elemento terá sua finalidade para a construção do efeito final.

Assim, podemos nos lembrar do que nos revela Edgar Allan Poe (2011) em sua Filosofia da Composição, ensaio em que discorre sobre o processo de criação de O Corvo. Diz o poeta que para ele um conto deve ser iniciado pensando-se no efeito que deve causar. Após pensar no quanto de originalidade a sua nova obra deveria ter, o autor relata que se perguntava: “Dentre os inumeráveis efeitos ou impressões que é capaz de receber o coração, a inteligência ou, falando em termos mais gerais, a alma, qual será o único que eu deva eleger no presente caso?” (2011, s/p). É preciso escolher um efeito e então buscar os modos de torná-lo vigoroso. Que dimensão o conto deverá ter, a fim de que seu efeito não se esvaia no momento em que o leitor ver-se obrigado a soltar o livro e voltar à sua vida? Ou que tom ele deve possuir, que sublinhe as ações dos personagens? Perguntas como essas se encontram, para ele, na gênese de toda obra de ficção bem estruturada.

Aquilo que Poe coloca como “efeito” que a alma humana é capaz de receber precisa ser construído, em uma exposição, pelas cores, níveis de luz, estímulos visuais, beleza, originalidade e arranjo dos objetos expostos, a fim de que a narrativa espacial nas salas construa um coeso efeito

simbólico (RUFFINS, 1985 apud ENNES, 2008, p. 42). Mas esse aspecto físico precisará ser acompanhado também de um aspecto intelectual que complemente os temas e aproxime didaticamente o espectador do que vê – é isso que realizará “o milagre de transmitir as emoções da vida através de objetos inanimados” (GABUS, s/d apud ENNES, 2008, p. 42). É imperativo, portanto, determinar um tema e o conteúdo da exposição e, ao delimitar um espaço, adequá-lo às necessidades. É preciso compor a exposição.

A sala seguinte do percurso da esquerda possuía três obras, todas tendo pedra na sua construção e a maior com no máximo 50 cm de altura. Na Figura 6 podemos visualizá-las. As obras são todas sem título e possuem, de baixo para cima, as seguintes autorias e datas: Alfi Vivern, 1989; Marlon de Azambuja, 2002; e Lorena Fernandes, 1990.



Fig. 6: Obras da terceira sala do percurso da esquerda.

As obras, dispostas no chão da sala, deixavam o campo de visão do visitante limpo. Era necessário abaixar-se para ver de fato as peças. Excetuando-se a construção do meio, que possuía uma base bastante contrastante com o chão, as outras duas mantinham-se um tanto apagadas e corriam o risco de ser deixadas de lado em uma visita menos atenta. Pensando nos aspectos compositivos da exposição, que estratégia poderia ter sido utilizada para chamar o olhar para essas esculturas também? Que objetos cênicos acentuariam suas presenças na sala?

Ao lado, na Figura 7, podemos observar a etiqueta em que se encontravam os nomes das obras dessa sala. Essas legendas



Fig. 7: Etiqueta da terceira sala do percurso da esquerda.

eram colocadas (em todas as diferentes salas expositivas) na altura do olhar, coladas em paredes. Na parte superior da etiqueta havia um esquema da disposição das peças na sala e abaixo as informações a respeito delas, indicadas por numeração. A obra número 1, por exemplo, era assim apresentada:

Alfi Vivern Buenos Aires, Argentina, 1948
1 Sem título, 1989. Basalto. Doação artista

O que mais poderia ser dito a fim de aguçar o olhar curioso do espectador, nessas legendas? Dentro da produção geral de Alfi Vivern, em que lugar se encontra esta peça pertencente ao acervo do MAC-PR? Quais são as problemáticas de que tratam a sua produção artística? Vivern é apenas escultor? Se sim ou se não, trabalha apenas com basalto? Sendo argentino, qual sua relação com este museu, a ponto de ter feito uma doação a ele? Como esse tipo de material é esculpido? Quais elementos formais dessa composição plástica poderiam ser ressaltados? – Ou seja, que informações objetivas poderiam dirigir o olhar do visitante do museu, a fim de que ele se interessasse de forma mais profunda pelo que vê e ampliasse sua própria subjetividade?

Em outra sala, a que se punha à esquerda de quem entrava na primeira sala do percurso da direita, havia duas obras: Tao K'um (Maria Cheung, 1996) e Você a cores – da série homenagem ao espectador (Ubi Bava, 1972). A primeira, feita com cerâmica e areia, é a que visualizamos na parte inferior da Figura 8. A segunda, na parede, é feita de espelho e uma chapa de acrílico. Ambas são quadradas e possuem círculos sobre um fundo de apenas uma cor, mas os materiais utilizados, suas dimensões e as propostas de horizontalidade em uma e verticalidade em outra nos remetem a efeitos diferentes.



Fig. 8: Uma das salas do percurso da direita.

Pensemos especialmente em Você a cores – da série homenagem ao espectador. Cada um de seus círculos espelhados possui uma cor e convida o visitante a aproximar-se e ver-se refletido neles; o convite a isso está posto também no próprio nome da peça. Essa aproximação, no entanto, é inibida e impedida pela obra que se encontra no chão, à sua frente. Conforme pode-se constatar pela Figura 9, o espaço entre uma e outra é mínimo e não torna segura a passagem pela frente da obra pendurada na parede.



Fig. 9: Espaço reduzido para o visitante aproximar-se da obra.

Os elementos apontados através da análise das fotos da exposição tentam transpor nosso olhar para o de um espectador que possui boa vontade e conhecimento artístico razoável para se interessar pela visita a uma exposição de arte contemporânea; não obstante, essas análises buscam também demonstrar que é necessário mais do que o anseio do espectador em compreender – é preciso que os espaços expositivos busquem alimentar subjetiva e objetivamente essa motivação individual. Ir à exposição deve implicar em enriquecimento da capacidade artística do espectador, o qual deverá ser seduzido a compreender e, logo, sentir, cada vez mais. Uma análise mais profunda da exposição poderia revelar outros pormenores positivos e negativos, mas o que se pretende aqui é ressaltar a

capacidade de encantamento ou não que pode ser gerada a partir do espaço construído da exposição, como principal instância comunicativa dos museus.

4. CONCLUSÃO

[...] a arte que busca o atrito, a discussão e a hibridização ao mover-se do ambiente museológico aos lugares da vivência cotidiana, e dali retornar, em contato com a vida, convida a museologia a ampliar as perspectivas dos museus de arte. (MARTINS, 2008, p. 104)

Como tornar a arte contemporânea mais legível ao público? É preciso haver estratégias desenvolvidas pelo museu, que estejam de acordo com a definição e a fundamentação dos objetivos da instituição, que busquem tornar efetivamente a arte contemporânea acessível ao público. É necessária a integração entre profissionais e público e o direcionamento a ações internas de forma concreta, a fim de alcançar-se esse fim (MARTINS, 2008, p. 159). A proposição de museu em processo, em contínuo movimento de transformação, conforme o defendido por Martins (2008), subentende uma instituição que se abre ao público, “participando da construção de sua forma de olhar, modulando sua percepção, ao mesmo tempo em que oferece instrumentos para que as pessoas identifiquem, dentro e fora do espaço expositivo, caminhos para sua leitura e enfoques de interesse” (Ibid, p. 160).

O museu pode lançar mão de variadas estratégias para comunicar o patrimônio que preserva, como empreendendo atividades de formação ou disponibilizando pessoas capacitadas para

o diálogo com os visitantes nas salas expositivas. No entanto, o refinamento na construção daquilo que o legitima como museu, as exposições, precisa estar continuamente em pauta, já que, conforme aponta Scheiner (1991 apud ENNES, 2008), “sem as exposições, os museus poderiam ser coleções de estudo, centros de documentação, arquivos; poderiam ser também eficientes reservas técnicas, centros de pesquisa ou laboratórios de conservação; poderiam ser, ainda, centros educativos cheios de recursos – mas não museus” (p. 41).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Universidade de São Paulo; Zouk, 2003.

COCCHIARALE, F. O espaço da arte contemporânea. In: SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS DO MUSEU VALE DO RIO DOCE, 2, 2007, Vila Velha. Anais eletrônicos... Vila Velha: Museu Vale, 2007. Disponível em: <http://www.seminariosmv.org.br/2007/textos/txt_fcocchiarale.pdf>. Acesso em: 25 set. 2011.

ENNES, E. Espaço construído: o museu e suas exposições. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, C. Arte Conceitual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

FREITAS, A. Arte Conceitual e Conceitualismo: uma síntese teórica. Concinnitas, Rio de Janeiro, nº 18, s/p, 2011. Disponível em: <<http://www.icons4u.com.br/concinnitas/texto.cfm?id=9>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

HARRISON, C; WOOD, P. Modernidade e Modernismo Reconsiderados. In: WOOD, P. et. al. Modernismo em Disputa: a arte desde os anos quarenta. São Paulo: Cos& Naify, 1998. p. 170-257.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA (PR). Museu de Arte Contemporânea do Paraná. Curitiba, 2011. 10 p. Mimeo.

MARTINS, T. G. O Museu como Vereda Fértil: a museologia no museu de arte contemporânea. 2008. 194 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

O'DOHERTY, B. No Interior do Cubo Branco: a ideologia do espaço da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POE, E. A. Filosofia da Composição. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/proin/versao_2/poe/index64.html>. Acesso em: 31 out. 2011.

SCHÄRER, M. R. Espectador en Expositiones. ICOFOM Study Series, Munich, Germany, nº 35, p. 92-95, 2005.

SCHEINER, T. Criando Realidades Através de Exposições. Mast Colloquia, Rio de Janeiro, v. 8, p. 7-37, 2006a.

_____. Museologia e Apresentação da Realidade. In: SIMPÓSIO MUSEOLOGIA E APRESENTAÇÃO: ORIGINAL/REAL OU VIRTUAL?, 2002, Cuenca, Ecuador. Anais... Rio de Janeiro: Tacnet Cultural Ltda., 2003. p. 96-105.

_____. Museums and Exhibitions: appointments for a theory of feelings. ICOFOM Study Series, Vevey, Suíça, nº 19, p. 109-113, 1991.

_____. As bases ontológicas do Museu e da Museologia. ICOFOM Study Series, Munich, Germany, nº 31, p. 103-173, 1999.

OLHAR E PENSAR SOBRE LEGIBILIDADE:
ANÁLISE DA EXPOSIÇÃO OLHAR & PENSAMENTO,
DO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DO PARANÁ

Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira¹

Resumo: Este artigo pretende refletir sobre a comunicação em museus de arte contemporânea, buscando trazer a atenção para as possibilidades de ampliação da legibilidade do exposto. A discussão visa apontar o potencial de ampliação do público frequentador desses espaços através da consideração de seu viés formativo, principalmente por meio de suas exposições. São pensadas tais problemáticas através da análise da exposição Olhar & Pensamento, do Museu de Arte Contemporânea do Paraná, aberta à visitação de 10/8/2011 a 23/10/2011.

Palavras-chave: Exposição; arte contemporânea; comunicação em museus.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende refletir sobre a comunicação dentro de museus de arte, mais especificamente acerca de museus que trabalham com arte contemporânea, buscando trazer a atenção para as possibilidades de ampliação da legibilidade do exposto. A discussão visa apontar o potencial de ampliação do público frequentador desses espaços através da consideração do viés formativo dessas instituições, principalmente por meio de suas exposições. A arte contemporânea, por seu caráter de experiência e interação e sua proposta de revisão da tradição aurática das obras de arte, corre constante risco de perda de seu potencial comunicativo ao ser institucionalizada dentro de uma perspectiva de museu tradicional, o qual se quer ciência e controle do método e em que há, conforme as palavras de Scheiner (1999), o predomínio da filosofia da permanência. Este artigo procurará refletir sobre tais problemáticas através da análise da exposição Olhar & Pensamento, do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (www.mac.pr.gov.br), a qual apresentou parte das obras do acervo dessa instituição, aberta à visitação de 10 de agosto a 23 de outubro de 2011, em Curitiba-Paraná. A análise proposta pretendeu refletir o olhar de um visitante com pouco conhecimento em arte, levantando questões que sugerem, hipoteticamente, as que esta parcela do público faria. A investigação não tem intenção de esgotar o tema, mas contribuir para a reflexão acerca dele.

¹ Graduada em Letras, atualmente estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná e voluntária no Programa de Iniciação Científica da mesma instituição no período de 2011/2012, com a pesquisa intitulada “O público do Museu de Arte Contemporânea do Paraná e sua relação com as práticas de mediação cultural da instituição”.

2. ARTE E PÚBLICO: UMA HISTÓRIA DE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A arte já esteve por muito tempo no plano do familiar e do inteligível, ao fazer parte da experiência da vida social, embora servindo como mediação entre a nossa realidade e a divina, como um portal, e circunscrita em um conjunto de rituais mágico-religiosos. Sendo ela própria constituída como uma mediação, prescindia de qualquer explicação verbal. No contexto do Renascimento, no entanto, ela começou a perder essa função mediadora, transformando-se de sagrada em secular e ganhando um fim em si mesma: seu sentido passou a ser o estético. Essa autonomia da arte deu lugar a uma nova rede de instituições e profissionais que, ao longo do século XVIII, passaram a prestar sentido a ela. Os museus e os críticos foram os responsáveis, já durante o século XIX, pela criação da distinção cultural dada ao produto artístico em relação às outras mercadorias disponíveis no mercado capitalista (COCCHIARALLE, 2007, p. 184).

É na Paris do século XIX que o artista deixa cada vez mais de atender a encomendas e passa a criar o que seu próprio processo de trabalho determina. As obras iniciam a ser vendidas em galerias, distantes do convívio direto com o artista, de modo que a figura do crítico passa a ser fundamental para a mediação entre público e criador (COCCHIARALE, 2007, p. 186). No início do século XX, durante o modernismo, a obra de arte estabelece uma autonomia mais acentuada do mundo exterior, se distanciando de outros contextos que não o puramente estético. Esse fato é emoldurado pelo chamado “cubo branco”: galerias de arte que funcionam tal como “câmaras de estética”. O’Doherty (2002, p. 4) comenta que essa “galeria é construída de acordo com preceitos tão rigorosos quanto os da construção de uma igreja medieval”. Em seu livro *No Interior do Cubo Branco* (2002), este autor investiga como o contexto da galeria de arte teria se tornado um espaço ideológico voltado unicamente para a consagração da arte, separando-a, por distinção, do mundo exterior, afirmando que, “na condição de espaço que socializa os frutos de uma consciência ‘radical’, a galeria é a sede das lutas pelo poder conduzidas por meio da farsa, da comédia, da ironia, da transcendência e, claro, do comércio” (Ibid, p. 106).

Para Freire (2006, p. 24), a autonomia do cubo branco começa a desconstruir-se através de gerações de artistas como os do grupo Fluxus, que buscam novamente aproximar a arte da vida. Ao final do modernismo, surgem tendências artísticas de situações estéticas extremas, institucionais e políticas, a que as manifestações de vanguarda chegaram entre cerca de 1966 e 1973, e que foram apresentadas em exposições como *When Attitudes Become Form* (1969, Kunsthalle, Berna), do curador Harald Szeeman, e *Information* (1970, MoMA, Nova York), organizada por Kynaston XE “McShine, Kynaston” McShine (FREITAS, 2011, s/p). Elas são bastante diversas entre si, mas possuem em comum a tentativa de reaproximar a arte da vida, seja pela escolha de temas prosaicos, seja pelo transbordamento dos meios e dos espaços de ocorrência da criação artística. Assim, outros meios de

expressão passam a ser incorporados pelas artes visuais, bem como esta se apropria de materiais e objetos extraídos do circuito utilitário (COCCHIARALLE, 2007, p. 107). A arte deixa de ter como suporte somente meios mais tradicionais, como a pintura, a escultura e a gravura, e ganha outras dimensões. Surgem a arte conceitual, o minimalismo, a land art, o happening, a performance, entre outros.

A experiência artística realizada fora das galerias e museus e a experiência realizada dentro das instituições, mas com um caráter efêmero, tornava a arte imprópria de ser vendida ou fetichizada – resultado de uma busca por desmistificar a aura da obra de arte. Nessa direção, a arte conceitual², por exemplo, criou uma relação particular com seu público. Ao procurar conciliar compromisso social com pesquisa experimental, “acabou sustentando o curioso propósito de manipular alegorias políticas de amplo repertório – como ‘massificação’, ‘censura’ e ‘imperialismo’ –, sem no entanto abrir mão de expedientes altamente intelectualizados” (FREITAS, 2011, s/p). Esta arte, assim, se pôs tanto contra quanto a favor do seu público, pois buscava “conscientizá-lo pelo choque” (Ibid, s/p).

Segundo Freitas (2011), a arte conceitual deu origem a negações nos quatro níveis da comunicação estética, quais sejam, o emissor, o receptor, a mensagem e o meio. No nível do emissor, combateu sobretudo a figura do artista como gênio; em relação ao receptor, buscou um espectador ativo, que não necessitaria ser especializado e somente motivado pela contemplação desmotivada; no que se refere a mensagem, negou que as obras de arte são objetos raros e auráticos; e, por fim, no nível do meio, se pôs constantemente insubordinado diante das legitimações do museu, do mercado e da crítica (Ibid, s/p).

Harrison e Wood (1998, p. 226) afirmam que o mundo da arte precisou, após essas experiências radicais, procurar modos de sobreviver, e um deles foi buscar um lugar no mercado para atividades que haviam sido criadas em oposição a ele, tal como a venda de registros fotográficos de obras efêmeras em edições limitadas. Para Cocchiaralle (2007) tal fato pôs um impedimento na vontade de se reintegrar arte e vida, pois a valorização exacerbada dos produtos artístico no mercado confunde “o público, que não consegue compreender como objetos tão banais, como objetos apropriados do circuito produtivo industrial, ou efêmeros, podem ser considerados arte e, sobretudo, custarem cifras astronômicas” (Ibid, p. 188).

O impasse se potencializa com a reflexão de Cristina Freire (2006), segundo a qual, para o senso comum, o conceito de arte vigente é ainda o de uma obra autêntica e única, criada por um artista singular e genial (premissas essas vindas do Renascimento). O sociólogo Pierre Bourdieu

² A arte conceitual é tomada como exemplar neste artigo devido a constituir-se como um momento culminante na mudança dos paradigmas da arte, embora se compreenda que a arte contemporânea é constituída também por diversas outras formas de criação.

(2003) discute tal problemática afirmando que a “capacidade artística”³ das pessoas de uma época possui uma tendência à inércia:

Cada época organiza o conjunto das representações artísticas segundo um sistema institucional de classificação que lhe é próprio, encontrando analogias ou distinções entre obras que, em outras épocas, eram consideradas distintas ou semelhantes; além disso, os indivíduos sentem dificuldade para pensar em outras diferenças que não sejam aquelas que o sistema de classificação disponível lhes permite pensar. (2003, p. 75)

Para Bourdieu (2003, p. 74), o gosto das classes populares, à maneira do que expõe Kant, na Crítica da Faculdade do Juízo, sob o nome de “gosto bárbaro”, exige que toda imagem desempenhe uma função, nem que seja a de signo. Essa representação “funcionalista” da obra de arte costuma basear-se na recusa à gratuidade, no culto ao “instrutivo” (ao invés do “interessante”) e também na impossibilidade de situar cada obra particular no universo de representações. Assim, uma obra que proponha abolir as funções narrativas e designativas torna-se confusa a este gosto.

3. EXPOSIÇÃO: ESPAÇO DE ENCANTAMENTO

Diante das constatações teóricas expostas acima acerca das problemáticas em torno da arte contemporânea e de seu público, cabe aqui propor uma reflexão sobre que tipo de ações os museus de arte podem ser capazes de promover em busca de tornarem-se mais inteligíveis e atraentes àqueles que ainda não possuem sua capacidade artística desenvolvida, tendo em vista que a aproximação à arte é imprescindível para se desenvolver os meios de compreendê-la. Para um visitante leigo, que experiência comunicativa seria suficiente para cativá-lo a ponto de fazê-lo retornar ao museu? E, estando este sujeito no museu, como perceber se as exposições visitadas efetivamente o aproximam da realidade artística colocada em exposição?

Importante questão a ser pensada acerca da aproximação do visitante ao que é exposto no museu, segundo Tereza Scheiner (2002, p. 99), é que a comunicação entre exposição e público se dará primariamente no plano afetivo, pois é através do afeto que nossos sentidos são impregnados e nossa mente e nosso corpo se mobilizam para a mudança. A mediação simultânea de emoção e informação concretizará a comunicação e gerará o verdadeiro conhecimento. A autora cria a metáfora das exposições nos museus como espelhos e sínteses dos caminhos de evolução dos seres humanos; esses espelhos terão sua clareza vinculada ao tipo de sociedade, museu e visitante com os quais estão relacionados; seu reflexo, portanto, poderá ser claro ou deformar o refletido, mostrando-o de um modo diferente do que é na realidade. Assim, museus que atuam prioritariamente através

³ “[...] conhecimento prévio dos princípios de divisão, propriamente artísticos, que permitem situar uma representação, pela classificação das indicações estilísticas que ela contém, entre as possibilidades de representação que constituem o universo artístico.” (BOURDIEU, 2003, p. 73)

da razão podem mesmo chegar a negá-la, pois levam o visitante a ver-se refletido em uma imagem idealizada de si e, portanto, distorcida (Id, 1991, p. 111). Contrariamente, a provocação sensual do visitante pode criar um ritmo espacial na exposição que combina com seu próprio ritmo interno e o leva à construção de vivências (Id, 2002, p. 99). Para a autora, necessitamos perceber “as infinitas e delicadas nuances de trocas simbólicas possibilitadas pela imersão do corpo humano no espaço expositivo” (Ibid, p. 98).

Para que tal aconteça, todas as linguagens utilizadas na exposição precisam estar em sintonia. Textos, espaços, cores, formas, luzes, suportes, sons, movimentos, recursos de multimídia, recursos digitais, uso dos objetos, até o tempo em que a exposição ficará em cartaz e os horários em que ela estará aberta devem conjugar uma única coisa, que é o objeto simbólico que a exposição constitui (SCHEINER, 2006a, p. 10-11-16). Isso porque a “qualidade persuasiva [da exposição] residirá exatamente na maestria com que o museu faz uso das muitas linguagens – desenvolvendo, junto com o seu público e por meio dele, narrativas que lhe confirmam uma especial identidade” (Id, 2002, p. 102-103).

Levar o público a aprender, comenta Schärer (2005, p. 92-95), está o tempo todo na mente daqueles que planejam exposições, através da figura de uma espécie de modelo cooperativo de visitante. Não obstante, a conduta real da audiência ultrapassa qualquer previsão dela. O visitante se move na exposição de maneira não prevista e também compreende e sai do museu, com frequência, pensando coisas que não foram planejadas. Isso acontece porque o público compreende as mensagens implícitas e explícitas das exposições a partir de um contexto em que competem diferentes códigos, individuais e sociais. A atribuição de valores às mensagens é conduzida a partir de sua biografia individual e coletiva. Por isso, falar de aprendizado em museus implica em entendê-lo como um lugar de experiência e, portanto, em ele ser um espaço em que aprender é algo diferente do que se pressupõe acontecer na escola, por exemplo. O aprendizado no museu é a criação das próprias conotações e associações por parte do visitante, em seu imaginário, na medida em que os objetos se convertam em signos para o público. Assim, de uma maneira bastante diversificada, de acordo com o contexto particular de cada museu e em tempos distintos para cada visitante, o aprendizado se faz.

4. ANÁLISE DA EXPOSIÇÃO OLHAR & PENSAMENTO

Considerando as exposições como espaços de aprendizado e de infinitas trocas simbólicas, tomaremos como objeto de análise, conforme já anunciado, a mostra de obras do acervo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-PR) Olhar & Pensamento, com curadoria de João Henrique do Amaral. O MAC-PR, unidade da Secretaria do Estado da Cultura do Paraná, está situado em uma edificação de estilo eclético, à Rua Desembargador Westphalen, 16, no Centro de Curitiba, tombada

como monumento histórico da cidade desde 1977. O acervo do Museu é constituído de cerca de 1.550 obras, entre pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, objetos, tapeçarias, instalações, vídeos e outras manifestações artísticas. A instituição se encontra aberta ao público de terças a sextas, das 10h às 19h, e sábados, domingos e feriados, das 10h às 16h (MUSEU..., 2011).



Fig. 1: Fachada do Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

Os setores envolvidos na concepção e montagem de exposições do MAC-PR atualmente são: o Setor de Curadoria, que planeja exposições com obras do acervo ou oriundas de outras instituições e concebe textos críticos para os catálogos, bem como atende os trabalhos de mediação (no presente momento essas tarefas são realizadas pelo próprio artista ou por um curador convidado); Setor de Acervo, o qual cria as etiquetas de identificação das obras em exposição; e Setor de Montagem de Exposição, responsável por receber, embalar e devolver as obras, além de propriamente montar as exposições (MUSEU..., 2011).

A exposição Olhar & Pensamento foi disposta no andar térreo do museu, utilizando todas as salas que constituem esta parte do chamado Prédio Histórico. Assim, as obras foram distribuídas em nove salas, com um total de 210 m², sendo uma delas a da entrada principal. A indicação da presença de uma única exposição no andar foi dada pelo título desta em uma parede à esquerda da entrada. Assim, ao entrar no museu e virar à esquerda o visitante encontrava as inscrições:



Fig. 2: Indicação do título da exposição.

Na imagem abaixo (Fig. 3), temos o “mapa” do pavimento térreo do museu. Nele podemos ver que o percurso dentro da exposição poderia ser determinado pelo visitante de duas maneiras: a partir da entrada principal do museu, indo para as salas do lado direito, ou para as salas do lado esquerdo, sendo que as extremidades do espaço não são interligadas e não era possível fazer-se o percurso de modo circular – era necessário visitar um lado e depois outro, passando sempre pela parte central.

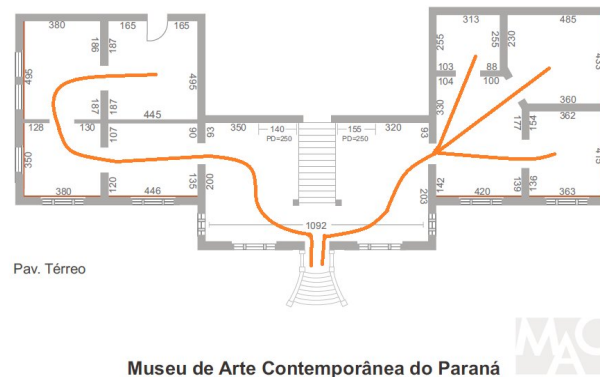


Fig. 3: Percursos possíveis (em vermelho) dentro da exposição (pavimento térreo do MAC-PR).

Optando-se pelo caminho da esquerda, a primeira sala que o visitante entraria, depois de passar pelo pavimento central (que, conforme já assinalado, também possuía obras expostas), é a que dava lugar à instalação De véu e grinalda, de Mainês Olivetti (2000). A obra é constituída de cerca de sete retângulos de tule (com aproximadamente 2 metros de altura por 1 metro de largura) pendurados no teto com fio de nylon. Feitas com tinta, há imagens de objetos de cozinha nos tules, como canecas, pratos e panelas. Ao visitante era possível ver a obra de frente e passar ao lado dela. Os materiais utilizados e a suspensão dos tules propunham grande leveza ao conjunto, conforme pode-se observar na imagem ao lado (Fig. 4).

A leveza e a transparência da instalação denotavam enorme contraste com as duas obras que se encontravam na sala seguinte, uma feita em resina e outra em ferro. Tratava-se de Lanterna, de Eliane Prolík (1993), e Sem título (erma de Miguel Bakun), de Nelson Matulevicius (1990). Devido à citada transparência da obra de Olivetti, as de Prolík e Matulevicius



Fig. 4: Primeira sala do percurso da esquerda, com a obra De véu e grinalda (Mainês Olivetti, 2000).

podiam ser vistas já da porta da primeira sala, e suas imagens se misturavam: a primeira se punha como um véu das últimas, e a segunda como uma moldura da erva. Qual seria a proposta de leitura feita ao público a partir da fusão dessas três construções plásticas?



Fig. 5: Lanterna (Eliane Prolik, 1993) e Sem título (erva de Miguel Bakun) (Nelson Matulevicius, 1990), obras expostas na segunda sala do percurso pela esquerda.

Na imagem ao lado (Fig. 5), vê-se o modo como o visitante avistava as duas obras da segunda sala, depois de passar por *De véu e grinalda*. A impressão de moldura que a primeira obra desta sala ganha se coloca mais evidente aqui. O fato de essas peças encontrarem-se na mesma sala expositiva e tão próximas uma a outra sugerem ao visitante que deve haver uma relação semântica entre ambas, mas a etiqueta com apenas seus nomes, autores, datas e materiais utilizados nas construções não contribuem com informações que ampliem as leituras possíveis. Que relação essas obras teriam? Que visitante ideal estaria capacitado para realizar uma leitura mais profunda da relação entre ambas, que envolvesse mais do que a leitura de suas construções formais?

Ennes (2008) afirma que elaborar uma exposição é um processo que pode ser comparado a escrever um conto. Trata-se de um trabalho que envolve objetividade e subjetividade, ao combinar objetos que deverão construir um tema e contar uma história. A subjetividade aproxima; a objetividade distancia, permitindo avaliações. A significação desejada deve passar por um profundo processo de elaboração, em que cada elemento terá sua finalidade para a construção do efeito final.

Assim, podemos nos lembrar do que nos revela Edgar Allan Poe (2011) em sua *Filosofia da Composição*, ensaio em que discorre sobre o processo de criação de *O Corvo*. Diz o poeta que para ele um conto deve ser iniciado pensando-se no efeito que deve causar. Após pensar no quanto de originalidade a sua nova obra deveria ter, o autor relata que se perguntava: “Dentre os inumeráveis efeitos ou impressões que é capaz de receber o coração, a inteligência ou, falando em termos mais gerais, a alma, qual será o único que eu deva eleger no presente caso?” (2011, s/p). É preciso escolher um efeito e então buscar os modos de torná-lo vigoroso. Que dimensão o conto deverá ter, a fim de que seu efeito não se esvaia no momento em que o leitor ver-se obrigado a soltar o livro e voltar à sua vida? Ou que tom ele deve possuir, que sublinhe as ações dos personagens? Perguntas como essas se encontram, para ele, na gênese de toda obra de ficção bem estruturada.

Aquilo que Poe coloca como “efeito” que a alma humana é capaz de receber precisa ser construído, em uma exposição, pelas cores, níveis de luz, estímulos visuais, beleza, originalidade e arranjo dos objetos expostos, a fim de que a narrativa espacial nas salas construa um coeso efeito

simbólico (RUFFINS, 1985 apud ENNES, 2008, p. 42). Mas esse aspecto físico precisará ser acompanhado também de um aspecto intelectual que complemente os temas e aproxime didaticamente o espectador do que vê – é isso que realizará “o milagre de transmitir as emoções da vida através de objetos inanimados” (GABUS, s/d apud ENNES, 2008, p. 42). É imperativo, portanto, determinar um tema e o conteúdo da exposição e, ao delimitar um espaço, adequá-lo às necessidades. É preciso compor a exposição.

A sala seguinte do percurso da esquerda possuía três obras, todas tendo pedra na sua construção e a maior com no máximo 50 cm de altura. Na Figura 6 podemos visualizá-las. As obras são todas sem título e possuem, de baixo para cima, as seguintes autorias e datas: Alfi Vivern, 1989; Marlon de Azambuja, 2002; e Lorena Fernandes, 1990.



Fig. 6: Obras da terceira sala do percurso da esquerda.

As obras, dispostas no chão da sala, deixavam o campo de visão do visitante limpo. Era necessário abaixar-se para ver de fato as peças. Excetuando-se a construção do meio, que possuía uma base bastante contrastante com o chão, as outras duas mantinham-se um tanto apagadas e corriam o risco de ser deixadas de lado em uma visita menos atenta. Pensando nos aspectos compositivos da exposição, que estratégia poderia ter sido utilizada para chamar o olhar para essas esculturas também? Que objetos cênicos acentuariam suas presenças na sala?

Ao lado, na Figura 7, podemos observar a etiqueta em que se encontravam os nomes das obras dessa sala. Essas legendas



Fig. 7: Etiqueta da terceira sala do percurso da esquerda.

eram colocadas (em todas as diferentes salas expositivas) na altura do olhar, coladas em paredes. Na parte superior da etiqueta havia um esquema da disposição das peças na sala e abaixo as informações a respeito delas, indicadas por numeração. A obra número 1, por exemplo, era assim apresentada:

Alfi Vivern Buenos Aires, Argentina, 1948
1 [Sem título](#), 1989. Basalto. Doação artista

O que mais poderia ser dito a fim de aguçar o olhar curioso do espectador, nessas legendas? Dentro da produção geral de Alfi Vivern, em que lugar se encontra esta peça pertencente ao acervo do MAC-PR? Quais são as problemáticas de que tratam a sua produção artística? Vivern é apenas escultor? Se sim ou se não, trabalha apenas com basalto? Sendo argentino, qual sua relação com este museu, a ponto de ter feito uma doação a ele? Como esse tipo de material é esculpido? Quais elementos formais dessa composição plástica poderiam ser ressaltados? – Ou seja, que informações objetivas poderiam dirigir o olhar do visitante do museu, a fim de que ele se interessasse de forma mais profunda pelo que vê e ampliasse sua própria subjetividade?

Em outra sala, a que se punha à esquerda de quem entrava na primeira sala do percurso da direita, havia duas obras: Tao K'um (Maria Cheung, 1996) e Você a cores – da série homenagem ao espectador (Ubi Bava, 1972). A primeira, feita com cerâmica e areia, é a que visualizamos na parte inferior da Figura 8. A segunda, na parede, é feita de espelho e uma chapa de acrílico. Ambas são quadradas e possuem círculos sobre um fundo de apenas uma cor, mas os materiais utilizados, suas dimensões e as propostas de horizontalidade em uma e verticalidade em outra nos remetem a efeitos diferentes.



Fig. 8: Uma das salas do percurso da direita.

Pensemos especialmente em Você a cores – da série homenagem ao espectador. Cada um de seus círculos espelhados possui uma cor e convida o visitante a aproximar-se e ver-se refletido neles; o convite a isso está posto também no próprio nome da peça. Essa aproximação, no entanto, é inibida e impedida pela obra que se encontra no chão, à sua frente. Conforme pode-se constatar pela Figura 9, o espaço entre uma e outra é mínimo e não torna segura a passagem pela frente da obra pendurada na parede.

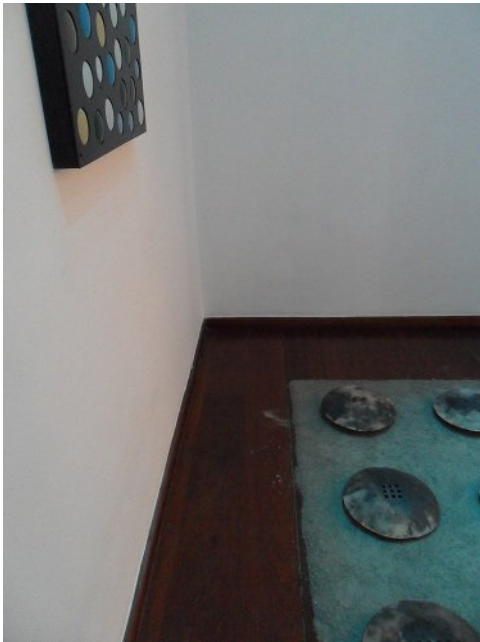


Fig. 9: Espaço reduzido para o visitante aproximar-se da obra.

Os elementos apontados através da análise das fotos da exposição tentam transpor nosso olhar para o de um espectador que possui boa vontade e conhecimento artístico razoável para se interessar pela visita a uma exposição de arte contemporânea; não obstante, essas análises buscam também demonstrar que é necessário mais do que o anseio do espectador em compreender – é preciso que os espaços expositivos busquem alimentar subjetiva e objetivamente essa motivação individual. Ir à exposição deve implicar em enriquecimento da capacidade artística do espectador, o qual deverá ser seduzido a compreender e, logo, sentir, cada vez mais. Uma análise mais profunda da exposição poderia revelar outros pormenores positivos e negativos, mas o que se pretende aqui é ressaltar a

capacidade de encantamento ou não que pode ser gerada a partir do espaço construído da exposição, como principal instância comunicativa dos museus.

4. CONCLUSÃO

[...] a arte que busca o atrito, a discussão e a hibridização ao mover-se do ambiente museológico aos lugares da vivência cotidiana, e dali retornar, em contato com a vida, convida a museologia a ampliar as perspectivas dos museus de arte. (MARTINS, 2008, p. 104)

Como tornar a arte contemporânea mais legível ao público? É preciso haver estratégias desenvolvidas pelo museu, que estejam de acordo com a definição e a fundamentação dos objetivos da instituição, que busquem tornar efetivamente a arte contemporânea acessível ao público. É necessária a integração entre profissionais e público e o direcionamento a ações internas de forma concreta, a fim de alcançar-se esse fim (MARTINS, 2008, p. 159). A proposição de museu em processo, em contínuo movimento de transformação, conforme o defendido por Martins (2008), subentende uma instituição que se abre ao público, “participando da construção de sua forma de olhar, modulando sua percepção, ao mesmo tempo em que oferece instrumentos para que as pessoas identifiquem, dentro e fora do espaço expositivo, caminhos para sua leitura e enfoques de interesse” (Ibid, p. 160).

O museu pode lançar mão de variadas estratégias para comunicar o patrimônio que preserva, como empreendendo atividades de formação ou disponibilizando pessoas capacitadas para

o diálogo com os visitantes nas salas expositivas. No entanto, o refinamento na construção daquilo que o legitima como museu, as exposições, precisa estar continuamente em pauta, já que, conforme aponta Scheiner (1991 apud ENNES, 2008), “sem as exposições, os museus poderiam ser coleções de estudo, centros de documentação, arquivos; poderiam ser também eficientes reservas técnicas, centros de pesquisa ou laboratórios de conservação; poderiam ser, ainda, centros educativos cheios de recursos – mas não museus” (p. 41).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Universidade de São Paulo; Zouk, 2003.

COCCHIARALE, F. O espaço da arte contemporânea. In: SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS DO MUSEU VALE DO RIO DOCE, 2, 2007, Vila Velha. Anais eletrônicos... Vila Velha: Museu Vale, 2007. Disponível em: <http://www.seminariosmv.org.br/2007/textos/txt_fcocchiarale.pdf>. Acesso em: 25 set. 2011.

ENNES, E. Espaço construído: o museu e suas exposições. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, C. Arte Conceitual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

FREITAS, A. Arte Conceitual e Conceitualismo: uma síntese teórica. Concinnitas, Rio de Janeiro, nº 18, s/p, 2011. Disponível em: <<http://www.icons4u.com.br/concinnitas/texto.cfm?id=9>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

HARRISON, C; WOOD, P. Modernidade e Modernismo Reconsiderados. In: WOOD, P. et. al. Modernismo em Disputa: a arte desde os anos quarenta. São Paulo: Cos& Naify, 1998. p. 170-257.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA (PR). Museu de Arte Contemporânea do Paraná. Curitiba, 2011. 10 p. Mimeo.

MARTINS, T. G. O Museu como Vereda Fértil: a museologia no museu de arte contemporânea. 2008. 194 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

O'DOHERTY, B. No Interior do Cubo Branco: a ideologia do espaço da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POE, E. A. Filosofia da Composição. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/proin/versao_2/poe/index64.html>. Acesso em: 31 out. 2011.

SCHÄRER, M. R. Espectador en Expositiones. ICOFOM Study Series, Munich, Germany, nº 35, p. 92-95, 2005.

SCHEINER, T. Criando Realidades Através de Exposições. Mast Colloquia, Rio de Janeiro, v. 8, p. 7-37, 2006a.

_____. Museologia e Apresentação da Realidade. In: SIMPÓSIO MUSEOLOGIA E APRESENTAÇÃO: ORIGINAL/REAL OU VIRTUAL?, 2002, Cuenca, Ecuador. Anais... Rio de Janeiro: Tacnet Cultural Ltda., 2003. p. 96-105.

_____. Museums and Exhibitions: appointments for a theory of feelings. ICOFOM Study Series, Vevey, Suíça, nº 19, p. 109-113, 1991.

_____. As bases ontológicas do Museu e da Museologia. ICOFOM Study Series, Munich, Germany, nº 31, p. 103-173, 1999.

Dimensões da relação museu/escola como meio de acesso a arte

Cintia Ribeiro Veloso da Silva¹

Resumo: A escola e o museu são instituições essencialmente educativas, cada qual com a sua especificidade. Quando se estabelece continuamente uma relação de parceria entre o museu e a escola, há a possibilidade de se iniciar um processo educativo de apropriação da arte, ou seja, de compreensão e de fruição, mas também de aproximação e de hábito. Este artigo traz algumas dimensões desta relação, tendo em vista aprimorar as ações educativas em benefício do acesso a arte.

Palavras-chave: museu; acesso; escola; arte.

1. Introdução

Este artigo vem tratar da democratização do acesso a arte por meio da relação museu/escola. O acesso é caracterizado como um processo educativo de apropriação da arte, ou seja, de compreensão e de fruição, mas também de aproximação e de hábito. Este processo exige o exercício da reflexão, pensamento crítico, criativo e ação transformadora do indivíduo no mundo, tornando a arte uma atividade social e cultural, histórica e socialmente condicionada.

Entende-se aqui que na escola, instituição de educação formal, as atividades curriculares não garantem o acesso à arte, inclusive, para muitos, põem barreiras na construção de um entendimento do campo artístico, já que a arte é ainda uma atividade distante da realidade da grande maioria dos brasileiros. Da mesma forma se faz o acesso a instituições culturais como museus, galerias, teatros, entendidos como direito de todo cidadão.

Quando se estabelece uma relação entre o museu de arte e a escola, há então a possibilidade do contato do aluno com a cultura artística, ampliando o seu repertório estético a usufruir do patrimônio cultural.

Sendo assim, será tratada aqui a importância da democratização do acesso à arte e instituições culturais a toda a população, considerando as limitações econômicas e culturais da maioria da

¹ Professora do curso de licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008), especialista em Poéticas Contemporâneas no Ensino da Arte pela Universidade Tuiuti do Paraná (2003) e graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (2001).

população, dependendo incisivamente da ação do Estado, por meio de políticas públicas e gratuitas.

2. O acesso a arte e aos museus: alguns aspectos históricos e sociais

O desenvolvimento do capitalismo facilitou a expansão e a divulgação da arte, a partir dos diversos meios de comunicação, como também possibilitou os processos contemporâneos de criação e produção artística. Entretanto, neste modo de produção, a natureza da experiência artística, sua distribuição e seu consumo encontram-se em processo de alienação, estabelecendo uma situação de desigualdade, capaz de dificultar o acesso da maioria dos indivíduos a arte.

Desta forma a arte sofre conseqüências da desigualdade ocasionada pelos efeitos da divisão social e econômica da sociedade. As classes economicamente privilegiadas têm a possibilidade de amplo acesso à arte, educação, bem como todo tipo de bem material, cultural e intelectual. Já as demais, muitas vezes têm acesso precário e limitado à produção artística. A arte transformou-se em objeto de consumo de luxo.

Museus, bibliotecas, teatros e centros culturais são alguns espaços públicos onde se promove e divulga a arte. São freqüentados de forma espontânea, em sua grande maioria, por uma elite intelectual e econômica, o que muitas vezes lhes dá uma posição de destaque, de glamour, mas que não confere, necessariamente, com a sua real apropriação, fruição e compreensão da arte. Ou seja, estes espaços são, muitas vezes, frequentados por um público que não se apropria nem compreende a arte como conhecimento, produzido historicamente, entendendo a arte apenas como mercadoria, ou seja, um bem que pode ser adquirido por meio das relações com o dinheiro.

“Os afortunados” – assim chamados por Louis Porcher (1977, p.17) aqueles que mais possuem condições econômicas de acesso aos bens culturais – não têm a sensibilidade formada para compreender uma obra de arte, pois, na sociedade capitalista, o consumo esgota-se na posse e, assim, pensam que usufruir é o mesmo que comprar e ostentar.

As relações na sociedade capitalista como modo dominante de produção, distribuição e consumo, explicam o distanciamento e a alienação do público com a arte. Com a criação e implementação das leis e políticas que mediam o seu acesso, evidenciou-se os impactos da submissão do Estado às regras da acumulação capitalista.

Por meio do Estado², são estabelecidas as leis, normas e condutas para esta sociedade, inclusive na esfera cultural. A classe dominante, a que detém o domínio econômico por meio do mercado, ocupa o poder do Estado, seja no âmbito judiciário, legislativo ou executivo. Sendo assim, as leis e políticas são criadas e implementadas a partir da necessidade desta classe dominante e do mercado, confirmando a submissão do Estado.

A cultura determinada pelo Estado, ou seja, pela classe dominante, pode ser manipulada e colocada como um dos meios, para obter uma sociedade civil harmoniosa, responsável e “livre de conflitos”, tendo em vista que

(...) os indivíduos vivem num estado de antagonismo crônico, impelidos por interesses opostos; mas o Estado é aquele âmbito transcendente no qual essas divisões podem ser harmoniosamente reconciliadas. Para que isso aconteça, contudo, o Estado já tem que ter estado em atividade na sociedade civil, aplacando seus rancores e refinando suas sensibilidades, e esse processo é o que conhecemos como cultura. A cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado. (EAGLETON, 2000, p.17)

O Estado divulga e impõe a cultura conveniente para cada grupo social, diferenciando ainda mais as classes desfavorecidas, por meio de seus valores culturais. Logo, a chamada *cultura popular*, enquanto cultura dominada tem força social irrelevante perante os valores dominantes e as restrições determinadas pela elite.

A organização da cultura, da arte e dos museus, por meio do Estado tem como base lutas e transformações sociais e políticas, que se configuraram historicamente no Brasil. No processo de redemocratização brasileira, pós-ditadura militar (1964-1985), a organização da sociedade civil possibilitou a aprovação da Constituição Federal do Brasil de 1988³, que reconhece a importância da arte na vida de todo cidadão, embora os direitos proclamados nesse documento vão, gradativamente, sofrendo impactos que levam à redução dos investimentos públicos na cultura e na educação. Isso mostra que o Estado, como representante da classe dominante, vem expressar os seus interesses, que resultam das relações entre indivíduos,

² O Estado, enquanto instituição que organiza e normatiza a sociedade, tendo o seu poder organizado por meio de estruturas jurídicas e políticas, é a principal expressão da sociedade civil, articulado a processos sociais, econômicos e culturais, e estabelece meios para garantir, a toda a população, os direitos e liberdades fundamentais de ordem, pessoal, política e econômica, por meio de suas leis (BOBBIO, 1999, p. 401).

³ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Art.215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL).

grupos e classes, que se estabelecem na contradição entre o público e o privado, entre o interesse geral e o particular, que têm sua origem no conflito entre as classes sociais.

A Constituição de 1988 tornou ainda mais clara a necessidade da construção e desenvolvimento de uma agenda efetiva de política pública de cultura no Brasil, ainda que o Ministério da Cultura já existisse desde 1985. Porém, por questões políticas, no período da gestão de Fernando Collor de Mello (1989-92), o Ministério da Cultura é desativado e transformado em Secretaria da Cultura. Os efeitos deste período causaram um impacto negativo sobre as instituições culturais brasileiras, com consequências que interferem até os dias atuais.

Com o modelo de gestão neoliberal então assumido no governo Collor, ocorre um deslocamento de poder do Estado para o mercado, tendo as leis de incentivo à cultura como mecanismo mais evidente. Neste modelo de gestão cultural que vigora predominantemente ainda hoje no país, o Estado vai se distanciando do seu papel tradicional de mecenas da cultura e vai se abrindo cada vez mais para uma inserção mais ativa e hegemônica do capital privado no circuito da produção cultural brasileira, na medida em que assume uma atuação marcadamente reguladora e facilitadora⁴.

Durante o período de 1995-2002, no âmbito cultural, há uma reorganização da estrutura do Ministério da Cultura, regulamentada pela legislação federal, em 1998. Pretendia-se criar uma “política cultural democrática”, que estimulasse a consolidação de um sistema de financiamento para a cultura, todavia, durante este período a organização o Ministério da Cultura não saiu do isolamento em relação aos outros ministérios, havendo poucas iniciativas práticas de ações culturais integradas com a educação e com outras políticas públicas.

No período de 2003 a 2010, foram criados vários eventos, grupos, instituições, diretrizes, leis e políticas para organizar e normatizar as diversas áreas da cultura e da educação no Brasil. Em 2004, é então, instituído o Sistema Brasileiro de Museus (SBM) que tem como objetivo contribuir na comunicação, valorização, preservação, pesquisa, gerenciamento e fruição qualificada do patrimônio cultural, de modo a transformá-lo num dispositivo estratégico de desenvolvimento e inclusão social. (SBM, Estatuto dos Museus).

⁴ Neste período, foi então promulgada a Lei Rouanet, de 1991, proposta pelo então Ministro da Cultura, Sérgio Paulo Rouanet, a partir da instância federal de incentivo fiscal à cultura, enfatizava a organização de um sistema nacional de financiamento à cultura, através do PRONAC. A Lei Rouanet introduziu um modelo de análise nos projetos culturais que viria a ser adotado pela maioria das leis de incentivos fiscais, em âmbito estadual e municipal, criadas a partir de então. Inicia-se um período de regulamentação do estado na área cultural, o qual determina que a produção cultural possa ser regulada pelas leis do mercado. (PITOMBO, 2006, p. 7-8).

Em 2009, para a tão esperada valorização dos museus, são sancionadas duas leis importantíssimas: a lei n. 11.904⁵, e a 11.906⁶, que estabelecem a criação do Estatuto de Museus e do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), respectivamente, dando início a um novo cenário de enfrentamento para os profissionais e instituições de museus.

A criação do IBRAM e do Estatuto Nacional dos Museus não esgotam uma trajetória de mudanças no setor da cultura e das relações entre Estado, sociedade e instituições de cultura, pois as leis em si não asseguram os direitos. Ainda que os museus tenham sido favorecidos por políticas para a sua organização e expansão, é necessário que se elaborem e implementem políticas públicas para garantir a efetivação destas leis, as quais devem estabelecer oportunidades para o acesso a cultura artística e aos próprios museus.

Ainda são poucas as políticas públicas desta natureza, que favorecem o estabelecimento do acesso a arte, a produção e patrimônio cultural. Alguns programas e projetos vinculados aos museus têm articulação com atividades educativas para escolas. Todavia, estas políticas dos museus nem sempre conseguem estabelecer uma relação efetiva e duradoura com as escolas. As políticas educativas propriamente ditas, a cargo das secretarias de educação, nem sempre colocam como necessidade articular a Arte enquanto disciplina curricular da escola com as políticas públicas de acesso à arte.

⁵ A Lei n.º 11.904 de 14 de janeiro de 2009 institui o Estatuto de Museus e dá outras providências.

⁶ Lei n.º 11.906 de 20 de janeiro de 2009 Cria o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, cria 425 (quatrocentos e vinte e cinco) cargos efetivos do Plano Especial de Cargos da Cultura, cria Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Gratificadas, no âmbito do Poder Executivo Federal, e dá outras providências.

3. A escola e o ensino da arte

A escola⁷ é uma instituição de função social, formadora de sujeitos históricos, da qual espera-se a aprendizagem efetiva dos conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis. Essa aprendizagem tem como objetivo formar o indivíduo como um cidadão ativo, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades, competências, criatividade, percepção, motricidade, etc.

Toma-se aqui a escola como um espaço de sociabilidade que deve possibilitar a construção e socialização do conhecimento produzido, de aprender e de ensinar, devendo contribuir para promover o pensamento, tendo em vista que se caracteriza como um processo em construção. Para Demerval Saviani (2005, p. 98) a escola

(...) tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada á questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Desta forma, a escola tem a função de transformar objetivamente a realidade social por meio da relação do indivíduo com conhecimento e a cultura, oferecendo oportunidades de se usufruir efetivamente do patrimônio cultural e artístico e do pleno acesso a arte.

A escola tem então, a responsabilidade de formar os sentidos e ampliar a sensibilidade estética, por meio do conhecimento da arte e das manifestações humanas. Neste sentido, é importante salientar que o processo de formação dos sentidos humanos está inseparavelmente ligado ao processo de criação de objetos, relação da qual se origina a atividade artística e a necessidade estética. E, “os sentidos humanos estão interligados não apenas uns com os outros, mas também cada um deles com todas as outras potências humanas”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 183).

No âmbito atual das reformas e políticas educacionais no Brasil, há um empreendimento visando a elevação da escolaridade, o preparo da força de trabalho e a qualidade de ensino nos sistemas e nas instituições educativas, tendo em vista, preparar trabalhadores e consumidores

⁷ A escola é uma instituição de educação formal, pode ser pública ou privada, e normalmente, é estruturada em séries, que progressivamente tornam-se mais complexas ou especializadas. As escolas pressupõem ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente, e ocorre durante um período contínuo e de tempo específico, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Funcionam em local específico, necessita de pessoal especializado e tem várias formas de organização, inclusive a curricular. Nela, as atividades devem ser sistematizadas sequencialmente, havendo disciplina, regulamentos, normas e leis. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade e classe de conhecimento.

para os novos estilos de consumo e de vida moderna, garantindo as condições de promoção da competitividade, de eficiência e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo. João Ferreira de Oliveira (2009, p.241) aponta que na ótica economicista e mercadológica presente no atual estágio do capitalismo, o cidadão competente é aquele capaz de consumir de maneira eficiente e sofisticada e de competir com suas habilidades, talentos e competências no mercado de trabalho.

Neste sentido, Dalila Andrade Oliveira (2009, p.17-18) defende que a escola apresenta-se como um espaço de contradição, pois ainda que assuma um papel cada vez maior e mais relevante na distribuição de renda, como agência de implementação de programas sociais⁸ e assim, se reduz como instituição educadora, a escola continua sendo passagem obrigatória na vida dos indivíduos e traz com ela a ideia da possibilidade de mobilidade social.

Entende-se que, na atualidade, a escola se faz um espaço de ensino, mas antes de qualquer outra atribuição, se faz um espaço de justiça social, atribuindo a ela novas funções sociais, entre elas o caráter assistencial. Por meio da promoção desta concepção de escola, revela-se também a contradição da tendência do discurso hegemônico do direito a educação e da necessidade do capital de seleção e disciplinamento da pobreza. (FERREIRA, 2009, p.254)

Sendo assim, talvez na escola, aqueles que não compreendem a arte e a tem como uma atividade muito distante da sua realidade, se sintam mal-sucedidos e fracassados, e de fato, não se sairão tão bem quanto aqueles que no meio social ou familiar já tem contato com a arte e a cultura erudita. François Dubet (2004, p.114), em seu artigo *O que é uma escola justa?*, afirma que “uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a auto-estima dos que não fossem tão bem-sucedidos como se esperava.” O autor defende a afirmação do papel educativo da escola:

Uma escola de massas confrontada com escolaridades longas e com o acolhimento de toda uma juventude não pode mais apoiar-se na ficção segundo a qual a instrução é suficiente para educar os alunos. Isso só foi possível numa escola reservada aos bons alunos, aos alunos bem-nascidos e aos “adeptos” dos valores da escola. É preciso então perguntar-se em que a escola pode ser um espaço de educação e de cultura na instrução e mais além, nas atividades culturais e esportivas, na organização da própria vida escolar, no atendimento aos alunos fora da classe. (2004, p.114)

⁸ A escola funciona como agência de implementação de programas sociais como o Bolsa Família, criado em 2004, para as ações de transferência de renda com condicionalidades, e o ProJovem (Programa Nacional de Inclusões de Jovens), programa emergencial e experimental destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2009, p. 17)

A escola é uma das poucas chances do indivíduo conhecer e compreender o mundo por meio do conhecimento, da ciência e da arte, para tanto é necessário educar tendo em vista um conjunto de relações da realidade concreta e material, que a mera instrução não corresponde. E a justificativa da importância dada a afirmação de que a escola é um meio pelo qual o aluno terá a oportunidade de usufruir o patrimônio cultural e de ter acesso a arte, se dá na medida em que se entende que para grande parte da população este acesso só ocorrerá se for por meio da escola, pois muitos destes não têm acesso a outros meios ou a instituições educativas, formais, não-formais, a não ser a escola. Assim sendo, essa maioria poderá ficar limitada àquilo que os meios de comunicação de massa oferecem para satisfazer a necessidade estética desse grupo.

Quando se afirma que a escola talvez seja a única chance do indivíduo de conhecer, compreender e ter acesso a arte, surgem questões relacionadas ao processo educativo e as condições que permitem a essa instituição exercer tal função, como por exemplo, a respeito da importância secundária que é dada ao ensino da arte nas escolas. Talvez isso decorra de equívocos construídos historicamente em relação à concepção de arte e a sua subjetividade, como a questão do 'bom gosto' e a influência do 'dom' na arte. Essas idéias que tendem a dominar na arte são determinadas pela classe dominante, a qual busca manter o seu domínio por meio da imposição de seus modos de compreensão do mundo, de distribuição do conhecimento e da produção artística, os quais são desiguais e não democráticos. Qualquer um pode entender ou fazer arte desde que se aproprie dela como conhecimento, histórico, estético, técnico, filosófico, etc., e conheça os seus códigos. Esses atributos podem e devem ser desenvolvidos e democratizados por meio da educação, da escola, e assim a arte poderá se tornar uma atividade possível e necessária para todos.

Durante muito tempo a arte como área do conhecimento humano foi ignorada no currículo brasileiro. Deste modo, a perspectiva que predominava no meio escolar era da arte como um mero fazer que auxiliava nas propostas pedagógicas escolares, para o qual não se exigia formação ou conhecimento específico. O seu ensino foi reivindicado durante anos no currículo escolar da Educação Básica brasileira, reivindicação que se acentuou após a instituição da Constituição Federal do Brasil, de 1988, que reconhece a importância e a necessidade da arte na vida dos cidadãos⁹.

9 "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" (BRASIL, 1988, Art.206). E "o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos

Foi em 1996, com aprovação da Lei n.º 5692/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no Brasil o ensino da arte¹⁰ foi indicado como componente obrigatório no currículo da Educação Básica: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”¹¹ (BRASIL, 1996, Art. 26. § 2º)

Embora a LDB torne o ensino da arte obrigatório no currículo escolar, não há clareza de que esta obrigatoriedade deva atingir todas as séries em todos os níveis de ensino. Quando esta lei chega às escolas, da forma que está escrita, ou seja, proporcionando diversas possibilidades de interpretação, a desvalorização do ensino da arte permanece, uma vez que não se apresenta textualmente sólida a obrigatoriedade do mesmo ao longo de todas as séries do período escolar. A perda de espaço no currículo escolar é então, algumas vezes justificada pela falta de docentes, outras pela pressão dos responsáveis das disciplinas tradicionalmente mais valorizadas a fim de obterem mais aulas no currículo escolar, desta forma o que ocorre até os dias atuais é que não se garante o ensino da arte na escola para a formação integral do aluno ao longo de todos os anos escolares.

É inegável que estes foram passos importantes para a valorização da arte na escola, mas, é inegável a necessidade urgente de que sejam implementadas novas políticas, mais eficazes e consistentes, e com a garantia do acesso a arte por meio da escola, bem como o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural.

4. A relação museu/escola e o acesso as artes visuais

Ao longo da história, os museus foram assumindo e elaborando cada vez mais a sua função educativa, sendo atualmente caracterizados por uma forma própria de desenvolver esta sua função, diferenciando-se das experiências desenvolvidas em outros espaços educativos, como a escola, por exemplo.

direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” (BRASIL, 1988, Art.215).

¹⁰ No Brasil, com a LDB/1996 a disciplina de Educação Artística passou a ser chamada então de Arte. A alteração do nome da disciplina ocorreu para considerar a arte enquanto área de conhecimento humano, constituída histórica e socialmente, que possibilita ver, conhecer e fazer arte, e não mais como um mero fazer artístico, artesanal e técnico a que se propunha a disciplina anteriormente. Na Espanha, Portugal e em alguns países da América Latina esta disciplina escolar permanece com o nome de Educación Artística.

¹¹ Redação alterada pela Lei nº 12.287, de 2010.

As relações entre instituições de ensino formal, como a escola, e de ensino não-formal, como o museu, podem ser muito proveitosas quando se estabelece canais de comunicação para troca de programas educativos. Além do mais, segundo Adriana Mortara Almeida (1997, p. 56-57), a ação educativa para escolares pode ser uma boa estratégia para criar uma relação de simpatia (afetiva) entre o público e o museu, de aproximação desses visitantes com o patrimônio cultural e artístico, visando estabelecer uma postura de reconhecimento e preservação.

No âmbito brasileiro, a relação educativa entre museus e escolas é relativamente nova¹². Após o período em que os museus brasileiros sofreram um processo de escolarização, ou seja, eram considerados uma extensão da escola, um lugar propício para a aprendizagem do aluno, e as exposições eram vistas como atividades complementares ao conteúdo da sala de aula, a partir dos anos 1990 os museus tomam um caminho contrário ao modelo escolarizado. As ações educativas oferecidas pelos museus às escolas nos dias de hoje, tomam como pressuposto, a própria especificidade educativa do espaço museológico que se difere da escola. Ainda que o museu se caracterize como uma instituição de função educativa, esta não se restringe como o seu único fim.

Atualmente propõe-se nos museus uma prática pedagógica comprometida com os interesses do público e com a transformação social, possibilitando a ampliação das experiências de educação não-formal voltadas para o atendimento de outras categorias de público que normalmente não têm acesso aos espaços museológicos. Programas educativos com propostas específicas para grupos escolares estão surgindo, como também para outros grupos diferenciados e específicos, como os indivíduos com necessidades especiais, idosos, comunidades carentes, grupos de empresas privadas, instituições públicas, entre outros. Há também uma preocupação dos museus em tornar as obras acessíveis ao público, trazendo significado para a experiência da visita, que visa promover situações mediativas entre o público e a obra de arte. Independente da condição econômica, física ou intelectual, o visitante deste museu é ativo no processo para a compreensão da exposição, ou seja, envolve-se intelectualmente nas ações que se realiza no museu. Neste sentido, Maria Célia Moura Santos aponta que os métodos e as técnicas desenvolvidos em museus e para escolas,

(...) devem ser apoiados nas concepções de educação, de museologia e de museus adotadas pelos sujeitos sociais envolvidos no planejamento e na execução dos mesmos, devendo, pois, ser adaptados aos diferentes contextos, aos anseios e expectativas dos diversos grupos com os quais estejamos atuando, sendo repensados constantemente, modificados e enriquecidos

¹² As primeiras experiências educacionais nestes espaços ocorreram somente a partir da década de 1920, em que o primeiro atendimento de escolas em exposições foi no Museu Nacional do Rio de Janeiro.

com a nossa criatividade, com a nossa capacidade de ousar, realizando um processo constante de ação e de reflexão, no qual teoria e prática estejam sempre em interação. (2001, p.2)

Mais do que propor ações pedagógicas, os setores educativos dos museus devem planejar bem suas atividades e concebê-las a partir de opções educacionais claras e úteis em qualquer aspecto artístico, estético, intelectual ou humano.

As ações educativas de museus para escolas podem complementar o trabalho de sala de aula, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento relacionado à exposição, estimulando a curiosidade e o gosto pela arte e pela cultura e motivando investigações posteriores a visita, ou mesmo, outras visitas àquele ou outros espaços, sem o acompanhamento da escola.

A ampliação do aproveitamento pedagógico dos acervos para uma ação crítica do visitante em relação a sua realidade e daqueles a sua volta, deve ser o objetivo do museu a partir da ação educativa, pautado no diálogo estabelecido entre o público e o museu, instigando os indivíduos a participarem do exercício de reflexão e ampliação dos sentidos pertinentes, ou seja, na mediação entre o conhecimento que abrange o museu, a obra e as possíveis relações com o mundo. A ação educativa deve ser tratada em sua totalidade, buscando “ampliar as possibilidades de aproveitamento pedagógico dos acervos, para que o visitante acentue seu espírito crítico em relação a sua realidade e daqueles que estão a sua volta”. (ALMEIDA, 1997, p. 50).

O contato ao vivo com a obra de arte é insubstituível e muito diferente do contato por meio de imagens impressas ou projetadas, que em geral, se constituem na forma em que são apresentadas as obras de artes visuais na escola. Além do mais, o museu é um espaço diferenciado no cotidiano do aluno, conforme aponta Leite (2005, p. 26):

O local onde se encontra a obra já é, para o contemplador, um *a priori* que dirige o seu olhar – estar num museu confere, à obra, um *status* diferenciado que conduz/induz sua contemplação pelo espectador. Nosso olhar não é ingênuo nem neutro – ele congrega as marcas de nosso tempo, experiência vivida, ideologias etc.

A mediação colabora no sentido de tornar a visita significativa, intervindo no conhecimento que envolve e compõem a obra de arte, os museus e o visitante, contribuindo no acesso aos objetos, atribuindo sentidos e promovendo leituras sobre eles. Ou seja, ao mediador não cabe traduzir o conhecimento artístico especializado, mas sim explorar junto ao visitante o universo dos códigos e das informações contidas na exposição e nas obras.

O mediador é um educador, ou seja, cria e desenvolve propostas que possibilite o processo de construção do conhecimento, compatíveis com o espaço museológico e o visitante. A linguagem e a abordagem a ser utilizada nas mediações devem sofrer adaptações para os diferentes tipos de público visitante; conforme a idade, o local onde vivem, grau de escolaridade, nível de conhecimento, profissão, buscando estabelecer relações entre as diferentes vivências e idéias que trazem, com aquilo apresentado na visita.

A escola é sem dúvida o meio propício para estabelecer esta intermediação entre o indivíduo, o aluno, e a arte, a qual neste sentido, cerca-se de motivos para levar os alunos aos museus, tais como o aprofundamento de um estudo de arte sobre um determinado artista, um movimento artístico, ou mesmo uma técnica, estilo ou conceito. Há também aquelas escolas que levam seus alunos para conhecer um museu pela arquitetura do prédio ou por sua história.

No caso de alguns museus em que a própria arquitetura é uma obra de arte, a notoriedade do edifício acaba por desviar grande parte da atenção do visitante leigo em arte. A relação do público com a arquitetura do prédio não deixa de ser uma experiência estética, todavia esta muitas vezes não é bem aproveitada, nem pelas escolas nem pelo museu. Esse fato contribui para que a visita, conforme se observou, não seja repetida regularmente e restrinja-se à finalidade de um passeio para conhecer um ponto turístico.

Outro motivo bastante recorrente para a escola ir ao museu, é a procura de uma atividade de lazer, esperando uma experiência meramente divertida, fora da escola com alunos. Neste caso a visita é um passeio, quando muitas vezes os profissionais que acompanham os alunos, durante o percurso, nem ao menos sabem onde estão indo ou o que foram fazer ao museu, pois o agendamento é realizado pela direção ou coordenação pedagógica da escola, sem que haja a interação ou intervenção dos professores.

Esta visita ao museu tida como passeio é comparável indistintamente a uma visita ao zoológico, ao planetário, ao shopping, ao circo, ao parque ou ao teatro. Não se pretende sobrevalorizar o museu em relação a estas instituições, pois cada uma delas, enquanto instituição de educação não-formal apresenta uma especificidade própria e uma riqueza particular que, do mesmo modo, não é apreciada devidamente nessas visitas-passeio. Todavia, cada uma destas instituições deve ser mais bem aproveitada pela escola, pois se tratam todas de instituições educativas que podem estabelecer relações riquíssimas com o conhecimento transmitido no ensino formal. Conforme Marandino,

Uma visita a um museu pode ser mais do que divertimento, não só por estimular o aprendizado e a observação, mas por promover o exercício da cidadania indistintamente, tanto através de suas atividades educativas, como por estimular a participação dos mais diversos grupos de pessoas dos vários níveis socioeconômicos. (2008, p. 21)

Para garantir que a visita ao museu não se torne um mero passeio ou uma atividade de diversão, é necessário que os alunos sejam previamente orientados sobre o museu, o que vão encontrar lá, qual a exposição, do que ela trata, buscando despertar a curiosidade e a expectativa da visita.

Na relação museu-escola, é necessário que o museu estabeleça relações de parceria e não de hierarquia com a escola e com o professor. Mesmo com alguns incentivos que as escolas tem das secretarias públicas e do próprio museu para irem a este espaço, ainda são muitas as dificuldades para se estabelecer esta parceria tão enriquecedora para ambas instituições. Estas dificuldades se apresentam como a falta de transporte, a formação despreparada dos docentes, a falta de tempo, a organização do calendário e do cronograma escolar, e até mesmo o próprio desconhecimento deste serviço pelas escolas e professores e do museu sobre a realidade da organização do trabalho pedagógico da escola. Todavia, é essencial que se insista na inserção da prática de visitas a museus no calendário escolar.

Somente por meio da educação pode se ocorrer a apropriação da arte para a vida do indivíduo. Ainda que a arte e a educação sofram as conseqüências desse comprometimento do Estado com o capital, em virtude do seu papel de garantir as condições necessárias para a economia, o acesso à arte só é possível por meio da implementação de políticas públicas que estabeleçam oportunidades efetivas e, para isso, é necessário que se estabeleçam condições para a transformação desta realidade.

Referências

ALMEIDA, Adriana Mortara. *Desafios da relação museu-escola*. Comunicação e Educação, São Paulo: Moderna/USP, Ano III, 10, set/dez 1997, p. 50-56.

ARGOLO, Gabriele S. *Olhares e saberes do encontro com a arte*. In: LEITE, M. I., OSTETTO, L. E. *Museu, Educação e Cultura: Encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas: Papirus, 2005.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Brasília: UnB, 1999. v. 1 e 2.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Caderno de Pesquisas [online]. 2004, vol.34, n.123, pp. 539-555. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742004000300002.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2000.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. *Políticas Educativas no Brasil em tempos de crise*. FERREIRA, E. &

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEITE, Maria Isabel, OSTETTO, Luciana Esmeralda. (orgs.) *Museu, Educação e Cultura*. Encontro de Crianças e professores com arte. Campinas: Papirus, 2005.

MARANDINO, Martha. *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: FEUSP, 2008.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, N. A. *Políticas públicas, políticas culturais e museus no Brasil*. Revista Museologia e Patrimônio - vol.II no 1 - jan/jun de 2009. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/46/26>

OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. *Política educativa, crise da escola e promoção da justiça social*. FERREIRA, E. & OLIVEIRA, D. A. *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas*. FERREIRA, E. & OLIVEIRA, D. A. *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PITOMBO, M. *Sintomas dos deslocamentos de poder na gestão do campo cultural no Brasil – uma leitura sobre as leis de incentivo à cultura*. In: Temas contemporâneos. Salvador: FIB, 2006, v. 01. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/Artigos/Mariellasintomas.pdf>. Acessado em: 20/09/2011.

PORCHER, Louis. (org.) *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1977.

SANTOS, Maria Cristina T. M. *Museu e Educação: Conceitos e Métodos*. Texto para a aula inaugural do Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, proferida na abertura do Simpósio Internacional “Museu e Educação: conceitos e métodos”. 2001.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala-de-aula*. São Paulo: Libertad, 1993.

WOLFF, Janet. *A produção social da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

O livro didático de arte no processo ensino aprendizagem na escola: buscando pistas

Mauren Teuber¹

Resumo: Nesse trabalho, pretende-se pensar o livro didático como instrumento de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto de que materiais curriculares são marcados por interesses os mais diversos e desempenham um papel decisivo na compreensão da realidade por parte do professor e do aluno. Assim, a reflexão vai ao encontro dos sentidos do termo material curricular e busca construções teóricas para a compreensão da realidade escolar, principalmente do livro didático neste contexto, mais especificamente o livro didático para o ensino da arte.

Palavras-chave: materiais curriculares, livro didático, ensino da arte, livro didático de arte

Hoje a sociedade vive profundas modificações na percepção do espaço e do tempo - tempo de saberes mosaicos no fluxo incessante e embriagador da circulação de informações e imagens, feitas de objetos nômades, com dispositivos de armazenamento, classificação, difusão e circulação versáteis e individualizados. Disperso e fragmentado, os saberes escapam dos lugares tidos como sagrados, que antes o continham e o legitimavam.

Desde os monastérios medievais até as escolas de hoje, o saber foi centralizado espacialmente na escola, e associado a determinado suporte, o livro. Ainda, mesmo diante de novos modos de ver e ler trazidos pela sociedade informacional e das redes, e ainda que diante da pluralidade e heterogeneidade de textos, seja visual, musical ou audiovisual, a aprendizagem do texto - baseada no livro texto - é a mais empregada no espaço escolar.

Permaneceu na escola, quatro a cinco horas ao dia, duzentos dias ao ano, aproximadamente oito ou mais anos de sua vida, necessariamente deixa marcas e o conteúdo desta experiência escolar subjaz nas formas como o conhecimento é

¹ Mestre em Educação na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná (2007), possui especialização em Ensino de Artes Visuais pela UDESC (2004), graduação em Curso Superior de Pintura (bacharelado) pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2000). É professora da Faculdade de Artes do Paraná e ministra aulas de Pintura e Desenho no curso de Licenciatura em Artes Visuais e tem experiência na elaboração de material didático.

transmitido, como é organizado as atividades de ensino e nas relações que acontecem nas instituições educacionais.

Quem não se lembra de seus cadernos e de seus livros escolares? Ainda hoje os livros escolares são um dos principais materiais curriculares: um livro com um determinado número de páginas, nas quais o autor sistematiza os conteúdos de uma área de conhecimento específico, definido para certo ano ou período escolar, distribuindo-os em lições ou unidades, com propostas de atividades.

Mas porque pensar em livro texto, livro escolar, livro didático? O que se entende por materiais curriculares? Qual a relevância de materiais didáticos? Até que ponto este material é aceito pelas escolas? Quais as particularidades do livro didático?

Inicia-se esta reflexão por um clareamento dos sentidos por trás do termo “materiais curriculares”, problematizando: por que e para que materiais didáticos?

Consideram-se, a princípio, materiais curriculares qualquer processo ou instrumento de ensino-aprendizagem que contribua para o planejamento ou o desenvolvimento e a avaliação curricular, não se restringindo ao material exclusivo do aluno, mas todo e qualquer material que ajude o professor a dar respostas às questões que se colocam no âmbito de sua práxis (PARCERISA ARAN, 1999, p.27).

Os materiais curriculares são instrumentos pedagógicos e auxiliares das aprendizagens necessários aos processos escolares. Partindo do princípio que a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de todos os saberes, de competências, de formas e de expressões, de mitos e de símbolos que constitui a experiência coletiva, repousa necessariamente sobre este entendimento uma concepção seletiva da cultura.

Toda educação escolar supõe uma seleção no interior da cultura e, destaca-se que ela não se limita fazer uma seleção entre os saberes culturais disponível num dado momento, mas também a torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis aos alunos, num trabalho de reorganização, de reestruturação ou de transposição didática destes conteúdos de ensino (FORQUIN, 1993, p.16).

Cabe lembrar que os conteúdos da educação são sujeitos a grandes variações, segundo os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes, os públicos de alunos aos quais se dirige, enfim, os critérios de seleção cultural escolar vão variar e se contradizer. Trata-se necessariamente, e sempre, de uma seleção determinada, e por isso, escolher, selecionar ou enfatizar um conteúdo significa também ocultar, omitir, ou negar outro saber.

Pois bem, neste processo de transformações e transposições que sofre o conhecimento, são dispositivos mediadores os manuais e de todos os materiais didáticos, assim como são os exercícios escolares, as lições, os deveres, os exames, entre outros.

Manuais escolares, livros de texto, material didático, livros escolares ou livros didáticos são algumas das denominações com que têm sido designados os livros destinados ao uso escolar e que, historicamente, divide-se em livro do aluno e do professor. O livro do professor, com raras exceções, é o mesmo do aluno, porém com as famosas respostas. Quando considerado didático, um livro precisa ser utilizado de forma sistemática, no ensino e aprendizagem de determinado objeto de conhecimento. Caracteriza-se ainda por ser pensado para um professor ou aluno e passível de uso na situação específica da escola.

Alain Choppin (2000, p.108), pesquisador francês, assinala que os livros didáticos são em primeiro lugar ferramentas pedagógicas destinados a facilitar a aprendizagem, função mais evidente, mas não única. Considera-os, sobretudo, como suportes de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar identidades, valores, tradições e culturas. Nessa perspectiva, não são apenas os conhecimentos - ou conteúdos - que se constituem em objeto da transmissão efetuada pelos livros, cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Para ele, os manuais escolares

Son vectores, médios de comunicación muy potentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión ("distribuidos con profusión", según Talleyrand) y sobre la uniformidad del discurso que transmiten ("convierten en universalmente familiares", sigue diciendo Talleyrand). Más allá de las estrechas prescripciones de

un programa, los manuales transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura. (CHOPPIN, 2000, p.109)

Nessa linha de pensamento os livros didáticos são marcados por interesses os mais diversos, sejam eles de classe, gênero ou etnia e, por consequência desempenham um papel decisivo na compreensão da realidade por parte do professor quanto do aluno.

Para Choppin os livros escolares assumem múltiplas funções, caracterizando quatro principais: função referencial ou curricular, o livro como suporte de conteúdos educativos; função instrumental, em que o livro propõe uma metodologia de trabalho; função ideológica e cultural, responsável pela divulgação de certa linguagem, cultura e valores e a função documental em que o livro pode fornecer um conjunto de documentos.

Ainda, segundo os estudos de Choppin (2004), responsável por um projeto em torno de livros didáticos na França, os temas e as problemáticas abordados na pesquisa histórica sobre o livro didático, dizem respeito à dificuldade relacionada à própria definição do objeto devido a diversidade do vocabulário e de seus usos; a produção científica que trata especificamente deste tema ser ainda escassa e não abranger toda a produção didática nem todos os períodos; e as dificuldades em se trabalhar com a língua estrangeira para a pesquisa.

Na verdade, as investigações sobre o livro didático são diversas e referem-se a pontos de vista distintos, tais como a História da educação, a questão da política de produção editorial do livro, a presença de estereótipos, representações ideológicas, a relação entre livros e a formação dos professores, e da especificidade de alguns conteúdos do ensino, nas disciplinas escolares, entre outras.

Evidentemente, há também diversas maneiras de classificar os inúmeros tipos de materiais, entre as mais usuais encontram-se aquelas que os agrupam por áreas ou disciplinas, as que se referem às suas características formais, a suas funções ou intenções, às linguagens ou códigos utilizados, aos níveis de concretização do ensino ou pelo meio ou suporte do qual se serve (PARCERISA ARAN, 1999, p.27).

O livro didático é objeto de crítica seja pelo tratamento unidirecional do conteúdo, pois não apresentam pontos de vista distintos; a mediação dos conteúdos por numerosos interesses; pela apresentação de verdades certas e conhecimentos como algo acabado; um currículo aparentemente universal e neutro; e pelo uso implícito que induz.

Conforme aponta Marisa Lajolo (1998, p.04),

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois de forma decisiva, o *que se ensina* e *como se ensina* o que se ensina.

No entanto, apesar das controvérsias sobre a eficácia e o valor do livro didático na formação crítica do aluno, para além da crítica ou defesa, é fundamental ampliar as pesquisas e análises sobre o livro didático, pois, em última instância, algumas vezes, é um dos poucos materiais disponíveis em sala de aula que conta o professor e, muitas vezes, o aluno.

Cristina D'Ávila Maheu em seu doutorado apresenta como tese central de seu estudo a relação entre a mediação cognitiva e mediação didática, realizada por professores no uso do manual didático, que em muitas vezes, para a pesquisadora, se interpõe tal como um eclipse. Para ela o livro didático não é exatamente um livro,

mas um manual (aliás, uma mercadoria altamente rentável) que, por definição, deveria servir de apoio pedagógico ao processo de ensino - explicitando, desde a origem, a concepção pedagógica que o emoldura, esclarecendo os objetivos das atividades dirigidas ao aluno, sugerindo atividades e, ainda, indicando fontes adicionais de consulta - e ao processo de aprendizagem - através dos textos que oferece, bem como dos exercícios e atividades voltadas para o aluno. (MAHEU, 2001, p. 13)

Como dito, Cristina D'Ávila debate sobre como manuais didáticos tendem a eclipsar o trabalho do professor quando utilizados acriticamente, obscurecendo deste modo a ação mediadora. Afirma que “a mediação docente fica subsumida à mediação do manual didático, quando este é usado sem uma visão crítica do conteúdo” (MAHEU,

2008, p. 41). Chama a atenção aqui, o fato de que o material didático se insere no conjunto das práticas escolares, evidentemente mediado por escolhas feitas pelo professor.

Assim, constata-se que em razão da presença destes livros no espaço escolar é preciso buscar caminhos e construções teóricas que auxiliem a compreensão da realidade escolar e principalmente do livro didático neste contexto.

As idéias das pesquisadoras mexicanas Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell sobre a construção social da escola apontam para um novo tipo de pensar sobre o espaço escolar e sobre os sujeitos que o constituem. Suas pesquisas desenvolvidas na década de 1980 buscaram uma conceituação de escola contrária a teoria tradicional, tanto das versões positivistas, como das reprodutivistas, que a enxergavam como uma difusora de um sistema de valores universais ou dominantes transmitidos sem modificações (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p.12).

Diferentemente, as autoras incorporam a ideia de cotidiano como realidade não documentada, porém histórica, “através da qual a escola toma forma material, ganha vida”. Dentro desta perspectiva, “os trabalhadores, os alunos, os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola”, considerando assim a relação efetiva dos sujeitos e suas relações sociais.

É necessário, nesta perspectiva, conhecer a trama real em que se realiza a educação, o que implica em conhecê-la no seu cotidiano e apreender analiticamente o que ela reúne. Rompe-se desse modo com a visão na qual a escola reproduz a cultura de grupos dominantes, ou ainda, como a representante unívoca da vontade de estatal.

Levando-se em conta que a escola não só reproduz a cultura e, conforme Forquin (1993), a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, ou seja, a cultura humanamente construída torna-se fundamental a discussão do conceito de cultura no âmbito escolar.

Segundo o autor,

cultura escolar que pode se definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normatizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

Por outro lado, não se pode deixar de considerar, assim como o faz com a cultura escolar, a contribuição que o conceito de cultura da escola é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares:

a escola é também um 'mundo social', que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta 'cultura da escola' (no sentido em que se pode também falar da 'cultura da oficina' ou da 'cultura da prisão') não deve ser entendida tampouco com o que se entende por 'cultura escolar' (FORQUIN, 1993, p. 167).

Cabe ressaltar aqui, que as concepções de conhecimento escolar, professor e aluno não são inocentes, bem como os materiais didáticos e a forma escolar que está presente neles, pois historicamente resultam de um processo contínuo de seleção cultural e do processo de didatização, como exposto acima por Forquin.

Segundo Bufrem, Schmidt e Garcia afirmam que os manuais didáticos estão intrinsecamente ligados à construção da forma escolar.

Os manuais didáticos analisados podem ser entendidos enquanto elementos da cultura escolar, produtos e produtores de conhecimentos escolares; como instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como construtores de identidades pessoais e profissionais. Enquanto referenciadores e normatizadores de práticas pedagógicas escolares, eles contribuíram e contribuem, também, para urdir e dinamizar a complexa trama do cotidiano escolar (2006, p.124).

A grande discussão, portanto, é entender o que se passa efetivamente nas escolas, apreender os obstáculos que encontram os professores no projeto de fazer os alunos adquirirem tal ou qual tipo de conhecimento, capacidades ou atitudes.

Para Maheu (2001) são raros no Brasil os estudos que se dedicam à análise do uso do livro nas salas de aula, tomando por referência o professor ou o aluno, ou ainda,

ambos. Concordando, Garcia e Pivovar revelam um reduzido número de investigações cujo objetivo é compreender a utilização dos livros pelos professores em suas aulas.

O segundo argumento está relacionado à pequena presença, ainda, no conjunto das pesquisas educacionais, de estudos que aprofundem a compreensão dos modos pelos quais os professores produzem suas aulas, particularmente quanto à relação que estabelecem com o livro didático (...). A produção do conhecimento escolar a ser ensinado e aprendido pelos alunos resulta, em grande parte, desses processos de relação do professor com os livros didáticos, processos ainda pouco investigados, tanto no Brasil como em outros países (GARCIA; PIVOVAR, 2008, p.4).

No campo específico do ensino da arte, as pesquisas educacionais, sobre as funções que os materiais didáticos desempenham nas condições concretas de ensinar, na compreensão das práticas de uso destes materiais no cotidiano escolar, são acanhadas e insipientes.

Levando em conta que o Governo Federal subsidia por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLDEM) distribui gratuitamente coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica das escolas públicas brasileiras, mas não disponibiliza livros didáticos para a disciplina de arte, observa-se a oferta de várias coleções de livros didáticos de arte por parte do mercado editorial como produto que agrega um diferencial às suas “vitrines”.

Devido à abrangência e os recursos que movimenta este programa, pode-se afirmar que o livro didático, no caso brasileiro, é uma ferramenta de ensino presente nas escolas públicas e que gera entre as editoras uma grande disputa. Nesta perspectiva de análise o manual didático é, segundo Apple (1995), um produto do mercado e para melhor compreendermos sua utilidade como instrumental pedagógico é preciso considerar, aspectos de caráter comercial, como a produção, distribuição, consumo e difusão.

Por outro lado, no campo específico do ensino das Artes Visuais, há uma quantidade significativa de materiais educativos disponibilizados por instituições públicas ou privadas como museus, centros culturais e bienais. Nos últimos vinte anos cresceu significativamente no Brasil o interesse de várias instituições pelo campo da arte,

muitas subsidiadas por grupos financeiros privados, como é o caso do Santander Cultural em Porto Alegre e o Itaú Cultural em São Paulo. Destaca-se também a criação de um Centro de Arte Contemporânea em Inhotim, região metropolitana de Belo Horizonte, fruto do investimento de empresários e colecionadores.

Instituições ligadas ao setor público, no mesmo sentido, vêm ampliando e investindo em seus espaços expositivos, como é o caso do Centro Cultural Banco do Brasil (RJ), Caixa Cultural (SP, RJ, PR), Instituto Tomie Ohtake (SP), Museu de Arte Contemporânea de Niterói (RJ), Museu Oscar Niemeyer (PR), Pinacoteca de São Paulo (SP), Fundação Iberê Camargo (RS), Fundação Bienal MERCOSUL (RS) e a Bienal de São Paulo, dentre outros. Areladas às grandes exposições, observa-se o crescente número de projetos educativos, que em grande parte são contra partidas sociais, requisito para a obtenção dos subsídios proporcionados pelas leis de incentivo à cultura. Isto é, não exercem mais somente o papel de fórum de exposição e discussão sobre a produção contemporânea, mas necessariamente passam a cumprir uma função educativa.

Trata-se de investimentos em equipes de mediadores que recebem grupos distintos, principalmente vindos de escolas e na elaboração de materiais educativos, que são disponibilizados aos professores, possibilitando informar e orientar o professor na continuidade de suas atividades e reflexões iniciadas nos espaços museológicos.

Contraditoriamente a crescente presença de coleções de livros didáticos para a disciplina de arte no mercado e a quantidade significativa de materiais educativos disponibilizados por instituições públicas ou privadas, como museus, centros culturais e bienais, como explicitado acima, o documento Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) – Arte afirma que não há material didático adequado para as práticas artísticas.

O PCN – Arte (BRASIL, 2000), referente à 5.^a a 8.^a série do ensino fundamental, na parte Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras, aponta a necessidade de acesso aos materiais didáticos para fundamentar o professor em relação aos conteúdos e métodos específicos da área. Quando se refere às questões centrais da disciplina aponta para o descompasso entre a produção teórica e o acesso dos professores a esta produção, fato como afirma dificultado pela fragilidade na formação dos professores e pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto.

Destaca ainda a não formulação por parte dos professores de “um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as práticas artísticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas” (BRASIL, 2000, p.32).

Concordando com Schlichta, é imprescindível compreender o poder formador do material didático, sua finalidade no ensino e aprendizagem da arte, e a sua relevância (se há), na formação dos sentidos humanos, em especial da sensibilidade.

Assim, em razão da presença de um amplo conjunto de livros didáticos no mercado é importante clarear os porquês, os objetivos; sobretudo, as fronteiras entre o manual ou guia e o livro como objeto e fonte de pesquisa para os educadores; destacar os avanços, por conseguinte, superar seus limites e isso é inseparável da crítica aos saberes aí sistematizados e as práticas pedagógicas propostas (SCHLICHTA, 2010, p.04).

Se por um lado os objetivos do ensino da arte na escola são tornar o aluno apto à apreciação das obras de arte e possibilitar uma familiarização cultural, sobretudo no ensino fundamental, por outro, isto requer uma iniciação artística teórica e prática. Nesse sentido, não se deve deduzir que o talento, o dom, incluindo-se também a criatividade neste rol, são em absoluto naturais, mas podem ser formados, se constituem em “produto de origem cultural”. Como argumenta Porcher (1982, p.14)

Por um lado, predomina a idéia de que a arte, seja na sua criação ou no seu consumo, é uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver; por outro, o acesso aos valores estéticos obedece a leis quase misteriosas e quase sagradas, baseadas no dom gratuito, inato, fortuito. Eis uma dupla razão para que a escola atribua ao trabalho artístico uma importância secundária ou indireta.

O autor esclarece o porquê da posição inferior, em quantidade e qualidade, do ensino da arte na escola. De fato, concordando com esse autor, que o não acesso resulta de limitações históricas e sociais: “As classes favorecidas abundam em indivíduos detentores dessas capacidades; as classes sociais mais baixas, pelo contrário, só possuem tais indivíduos em proporção reduzida”.

Seu argumento-chave, portanto, é que nem todos chegam aos resultados esperados não por limites individuais, mas sociológicos, isto é, em razão da precária

familiarização cultural da maioria da população, ou seja, ou de seu não acesso aos códigos de apreciação e produção artísticas.

Para Schlichta a tarefa da arte na escola é possibilitar o acesso e o domínio dos conhecimentos artísticos necessários a leitura das imagens e da aparência da realidade, sem ignorar, sobretudo a relevância da tarefa da arte na formação dos sentidos.

Sem sombra de dúvida, a leitura de imagem é uma das principais práticas no âmbito do ensino de artes visuais, pois enriquece a compreensão que os alunos têm de si mesmos e do mundo e, concomitantemente, sua experiência. Isto porque o conhecimento artístico, em sua tarefa de revelar o significado humano objetivado nas obras de arte, é uma fonte de prazer estético e de humanização (SCHLICHTA, 2010, p.10).

Depreende-se daí a importância da escola e do educador em arte como mediador da relação entre o aluno e o conhecimento artístico necessário a leitura não só das imagens, mas também da realidade, considerando-se que a arte pode ser mola mestra para se desvelar as contradições sociais e para superar o empobrecimento espiritual a que o homem está subordinado na contemporaneidade.

Assim nesta perspectiva, é necessário desnudar um viés, modelado no senso comum, que exerce influência sobre o fazer docente na contemporaneidade: a noção generalizada de que é “naturalmente fácil” ler quaisquer imagens. Longe de ser mera assimilação do repertório de alguém a apreciação exige do apreciador um acervo, um conjunto de saberes e um esforço de interpretação da produção artística, para vê-la como a expressão de um sujeito para outro e como uma mensagem a ser compreendida (SCHLICHTA; TEUBER, 2011, p.11).

A contribuição do livro didático, então, é apresentar e organizar os conteúdos que têm o poder explicativo da finalidade da arte, os conhecimentos que desvelam os porquês das representações, sobretudo explicitando os valores que as consagram.

Trata-se de pensar o livro didático como objeto de estudos e pesquisas dos educadores em arte. O livro didático, talvez por tradição, tem-se constituído em material de apoio importante para professores e alunos. Melhor seria se esse instrumento fosse inventado na própria sala de aula, ressignificado e construído mediante pesquisas

curiosas e estimulantes, primando à reflexão, a iniciativa do professor e concebido numa perspectiva interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

BUFREM, L.S.; SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.M. *Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.22. 2006. p.120-130

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. 5ª a 8ª série. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, J. R. *La cultura escolar de Europa: tendencias historicas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

_____. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set/dez.2004.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. Tradução Francisco S. de Alencar Barbosa. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA, T.M.F.B.; PIVOVAR, L.E. *Significado das orientações metodológicas nos livros didáticos de Física do ponto de vista dos professores*. XI Encontro de pesquisa em Ensino de Física. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/xi/sys/resumos/T0230-1.pdf>. Acesso em: 02/09/2011.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: *Em aberto*, nº 69, 1998. Disponível em: <http://www.inep.gov.br:81/folio.cgi/aberto69>. Acesso em: 02/09/2011.

MAHEU, C. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?* ANPED, 2011. Disponível em: <http://anped.org.br/reunioes/28/textos/gto4/GT04-122-int.doc>. Acesso em: 10/06/2011.

MAHEU, C. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

PARCERISA ARAN, A. *Materiales Curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Disponível em: http://books.google.com/books?id=guOhh3vf4CIC&printsec=frontcover&dg=materiales&ie=ISO-8859-1&cd=16&source=gbs_gdata#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 25/08/2011.

PORCHER, L. (org.). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

SCHLICHTA, C. A.B.D. *Materiais Didáticos*. ENREFAEB, 2010. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/01ConsueloAlcioni.pdf. Acesso em: 18/04/2011.

SCHLICHTA, C; TEUBER, M. *Mediação e ensino da arte: um exercício de partilha do sensível*. Artigo a ser publicado no X Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2011.