

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

MESTRADO EM ARTE VISUAIS



***Leitura de obra de arte na escola pública:
em busca do belo adormecido***

Maria do Carmo Curtis

Porto Alegre - Novembro 1997

Maria do Carmo Curtis

***Leitura de obra de arte na escola pública:
em busca do belo adormecido***

Dissertação de Mestrado em Artes Visuais com ênfase em Teoria e Crítica da Arte, sob orientação da Prof^a Dr^a Blanca Brites e co-orientação da Prof^a Dr^a Analice D. Pillar como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Porto Alegre, Novembro de 1997

*Aos meus pais, em
retribuição.*

AGRADECIMENTOS

Às professoras Blanca Brites e Analice Dutra Pillar, pela orientação do presente trabalho.

Às professoras Icléia Cattani e Sandra Rey, pelas suas contribuições no Exame de Qualificação.

À comunidade da Escola Estadual de 1ª Grau Marechal Mallet, que acolheu o Estudo Exploratório.

À Fundação Iberê Camargo, pelo empréstimo das obras e apoio técnico.

A todos os professores que me incentivam no ensino e aprendizagem da arte, em especial à Cristina Balbão, Nilza Haertel, Denyse Vieira e Miriam Celeste Martins.

E a Victor Lourenço.

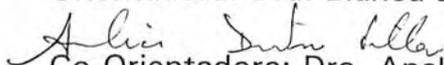
Maria do Carmo Gonçalves Curtis

Leitura de Obra de Arte na Escola Pública:

Em Busca do Belo Adormecido

Dissertação realizada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais no Curso de Pós-Graduação - Mestrado em Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Blanca Brites.

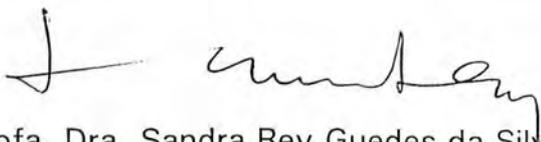


Co-Orientadora: Dra. Analice Dutra Pillar.

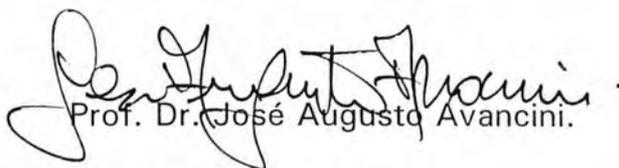
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Lucimar Bello Frange.



Profa. Dra. Sandra Rey Guedes da Silveira.



Prof. Dr. José Augusto Avancini.

Sumário

Índice de anexos	VII
Resumo	IX
Abstract	X
Introdução	1
1. Pressupostos Teóricos	6
Concepção de leitura de obra de arte	6
O consumo dos bens simbólicos	10
Ensino de arte na educação escolar	20
A compreensão da obra de arte sob o ponto de vista cognitivo	33
2. Estudo Exploratório	42
Descrição e análise	42
Situando o contexto do objeto de estudo: público-obra	51
Trajetória de Iberê Camargo	54
Sobre o público participante	60
3. Público-obra: uma interação em descompasso	67
Trajetória da relação público-obra	68
Primazia do subjetivismo na produção erudita	72
A produção dos bens simbólicos na arte erudita e na indústria cultural	76
4. A escola pública como campo de ação cultural	90
Sobre o questionamento pós-estruturalista e neoliberal à educação	90
Ação Cultural: uma articulação entre o saber especializado e ensino fundamental	100
Em busca de alternativas ao consumo admirativo	106
5. Leitura de obra de arte na escola	115
Leitura de obra de arte enquanto produção de sentidos	116
Três exemplos de leituras de obra de arte na escola pública	130
Em busca do belo adormecido: a formação do olhar	142
Considerações Finais	152
BIBLIOGRAFIA	165

Índice de Anexos

Anexo 1. Gravura apresentada no Estudo Exploratório	169
Gravura apresentada no Estudo Exploratório.....	170
Gravura apresentada no Estudo Exploratório.....	171
Anexo 2. Operacionalização do Estudo Exploratório.	172
Anexo 3. Fotografia do Estudo Exploratório	173
Anexo 4. Recurso museográfico I.....	174
Anexo 5. Instrumentos de avaliação	175
Anexo 6. Dados referentes ao Questionário de Sondagem	180
Anexo 7. Fotografia do Estudo Exploratório	181
Anexo 8. Recurso museográfico II.....	182
Recurso museográfico II.....	184
Recurso museográfico II.....	185
Anexo 9. Recurso museográfico III	186
Recurso museográfico III	187
Recurso museográfico III	188
Recurso museográfico III	189
Anexo 10. Tabela de dados referentes aos demais instrumentos	190
Anexo 11. Fotografia do Estudo Exploratório.....	191

RESUMO

CURTIS, Maria do Carmo. Leitura de obra de arte na escola pública: em busca do belo adormecido. Porto Alegre: UFRGS, 1997, 191 p.. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

Orientação: Blanca Brites e Analice D. Pillar

Esta dissertação versa sobre a leitura de obra de arte na escola pública de 1º grau, inserida numa dupla abordagem: como ação cultural e enquanto produção de sentidos pelo receptor. Por ação cultural entendemos a dimensão social que a leitura de obra de arte pode conter e por produção de sentidos, a capacidade de pensar e sentir como dimensões fundamentais do olhar. O trabalho divide-se em cinco capítulos. O primeiro expõe os pressupostos teóricos, conceituações originárias da sociologia da arte, da educação, dos estudos críticos sobre os meios de comunicação e a estética da recepção. O segundo capítulo apresenta o Estudo Exploratório, etapa em que desenvolvemos a base empírica da pesquisa. A relação público-obra é o tema do terceiro capítulo, em que são analisados alguns dos fatores sócio-culturais que contribuem para o crescente distanciamento entre estes dois pólos. Considerando principalmente que o consumo de bens simbólicos por estes alunos caracteriza-se ora pelo consumo fácil, ora pelo consumo admirativo, é necessário portanto envolvê-los num trabalho concomitante de sensibilização e conhecimento em arte, para aproximá-los da arte erudita. A escola pública como campo de ação cultural, quarto capítulo, corresponde à dimensão socializadora presente nesta proposta de leitura de obra de arte. No quinto capítulo, discutimos os aspectos operacionais do trabalho, concebendo atividades e procedimentos que desenvolvam as capacidades sensíveis-cognoscíveis dos alunos, necessárias à compreensão do objeto artístico. Desse modo, *em busca do belo adormecido* é a expressão que traduz nossa tentativa para ampliar as possibilidades do olhar dos alunos no contexto escolar público através da leitura de obra de arte.

Abstract

Appreciation of works of art at the public school: in search of the sleeping beauty

The present dissertation runs upon the appreciation of art works at the primary public school through a double approach: as a cultural action and as a production of meanings by the viewer. As cultural action we understand the social dimension that can be implied in art appreciation and as production of meanings, the capability of thinking and feeling as fundamental dimensions of seeing. The work is divided in five chapters. The first exposes the theoretical framework, conceptualizations arising from art sociology, education, the aesthetics of reception and from critical studies about the means of communication. The second chapter presents the Exploratory Study, fase in which we develop the empirical basis of the research. The third chapter considers some socio-cultural factors that contribute to the growing distance between public and artworks. Considering mainly that the consumption of symbolic goods by those students is characterized either by an easy consumption, either by a admiring consumption, it is therefore necessary to involve them in a concurrent work of sensibilization and learning in art, as a way of bringing them closer to erudite art. The public schoool as a field of cultural action, fourth chapter, corresponds to the socializing dimension present in this proposition of art appreciation. In the fifth chapter, we discuss the operational aspects of the work, conceiving activities and procedures that might develop the students' sensitive-cognitive abilities needed to the understanding of the art object. Thus, in search of the sleeping beauty is the expression that translates our attempt to enhance the students' possibilities of viewing art in the public school context through art work appreciation.

Introdução

" Existe uma terna empiria que se identifica intimamente com o objeto e com isto transforma-se em teoria." Goethe

Uma proposta de leitura de obra de arte no ambiente da escola pública de 1º grau é o tema desta dissertação. Inscrita neste meio social e ao optar pelo repertório erudito como referência, tal proposta pressupõe abordar a arte vinculando-a à área educacional, ao pesquisar a recepção de obras de arte no ensino fundamental. A problemática contemplada reside principalmente no estudo do descompasso entre o sistema de produção artística e sua respectiva apreciação pelos alunos de classes populares, numa tentativa de superar esse impasse. Interpretamos esta questão como uma decorrência do processo de autonomização do campo artístico, o qual institui a norma fundamental da percepção cultivada: o primado da forma sobre a função, do modo de representação sobre o objeto de representação¹. Interessa-nos salientar que a ruptura da produção artística com o compromisso de representação realista do mundo visível acarreta problemas para a recepção das obras, porque o público que não detém conhecimentos em arte continua guiando-se por um olhar pré-impressionista ao ler obras de arte, cuja apreciação ainda busca o caráter representacional nas manifestações artísticas.

O intenso consumo dos bens simbólicos produzidos pela indústria cultural é outro fator que contribui para o descompasso entre produção e recepção, na medida em que o público visado nesta pesquisa tem a televisão por principal fonte de consumo cultural. Isto acaba por condicionar os modos de percepção dos alunos. Ao assumirmos essa perspectiva, nosso posicionamento frente à indústria cultural, especialmente à televisão, talvez pareça pessimista, mas preferimos assumir tal risco para reforçar o questionamento que remonta aos estudos da Teoria Crítica sobre os meios de comunicação².

O interesse sobre o tema da recepção decorre de nossa experiência em arte-educação, bem como da participação, na qualidade de professora-participante, da pesquisa “*A imagem móvel (vídeo) na aprendizagem das artes plásticas em escolas de Iº e IIº graus*”, realizada em 1989. O vínculo entre o presente trabalho e a participação na citada pesquisa deve-se ao fato de que aquela experiência foi uma oportunidade de realizarmos um estudo sistematizado no ensino da arte, através do acesso à bibliografia especializada, reuniões de assessoria e o conhecimento da Proposta Triangular³.

A experiência em arte-educação nos proporcionou a chance de promover a leitura de obra de arte no espaço escolar, seja através do uso de reproduções das obras, (em livros especializados, em catálogos, em cartazes, ou mesmo projeção de slides); seja através do contato direto com as mesmas, nas visitas a espaços destinados à exposição de obras de arte, como os museus, as galerias, os ateliers. Dentro dos propósitos específicos desta pesquisa vale ressaltar que constatamos uma melhora considerável na compreensão da obra, pelos alunos, à medida que estes recebem informações contextualizadas sobre a mesma. Experiência que nos leva a confirmar a postura teórica que defende a validade do estudo sobre a recepção, considerando que obras de arte são produtos do saber humano que pressupõem tanto “um tipo de disposição adequada aos princípios de sua produção, a saber, uma disposição propriamente estética”, quanto

exigem a referência tácita à história da arte para sua compreensão ⁴.

No cerne do nosso estudo sobre a recepção está o conceito *consumo admirativo*, de Juan Acha, que aponta a escola como uma instância cultural que se propõe a difundir cultura, ao invés de qualificar socialmente os alunos em consumidores de objetos culturais, pois nesta instituição “a difusão quase sempre atua com a idéia já caduca de que basta levar a obra ao público para produzir-se, como irradiação mágica, a corrente estética que vai da obra ao receptor” ⁵. Também não acreditamos na mágica corrente estética que vai da obra ao receptor, daí tratarmos sobre a recepção da obra de arte através de uma abordagem que desdobra-se em num duplo enfoque: como ação cultural e como produção de sentidos pelo receptor, dessa maneira entendemos nos pautar a uma proposta pedagógica mais comprometida com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, especialmente tendo em vista o descaso com que o ensino da arte vem sendo tratado no atual sistema educacional. Tal situação é exemplificada na prática do modelo de difusão cultural vigente que, estrategicamente, esbarra no desconhecimento do público frente ao objeto artístico. Frente a essa problemática, justifica-se a intenção de realizar o estudo de leitura de obra, sob o registro de uma ação cultural na escola pública, que se proponha superar a difusão cultural, ao incorporar também a questão da formação do olhar. E ao entender que tais políticas culturais correspondem às práticas autoritárias de educação, nos remetemos a conceitos extraídos da construção teórica de Paulo Freire, em que a educação é entendida como tarefa humanizadora.

Desenvolver este trabalho na escola pública de Iº grau visa reforçar o vínculo entre o ensino superior e o ensino fundamental, através de uma iniciativa de pesquisa que nasce da nossa experiência docente no contexto escolar público. Sob tal perspectiva, vivenciamos sua problemática, que se reflete nas condições precárias do processo educacional, principalmente no ensino da arte. Assim, contemplamos um objeto de estudo que envolve tanto a dimensão socializadora do saber em arte, quanto o

âmbito mais subjetivo da produção de sentidos pelo receptor. Embora, a abordagem mais enfatizada ao longo da pesquisa tenha sido a leitura de obra enquanto ação cultural, consideramos que a sua contribuição ao ensino de arte vincula-se diretamente à produção de sentidos pelo receptor.

Este trabalho está estruturado em seis partes interligadas. A primeira constitui uma apresentação dos fundamentos teóricos. No segundo capítulo são mencionados os aspectos relativos à metodologia adotada, no qual relatamos o Estudo Exploratório e apresentamos o público e a obra. No terceiro capítulo são expostos alguns dos fatores que geram o descompasso existente entre o público e a obra de arte, principalmente a autonomização do campo artístico e o crescente consumo dos bens simbólicos da indústria cultural. O quarto capítulo explicita nossa temática no contexto da educação, onde destacamos a escola como campo de ação cultural. Apontamos também algumas repercussões dos questionamentos pós-estruturalistas e do neoliberalismo sobre o projeto moderno de educação. A leitura de obra, enquanto produção de sentidos pelo receptor é o tema do quinto capítulo, procurando privilegiar os aspectos propriamente operacionais que constituem nossa proposta de leitura de obra na escola. A sexta e última parte expõe as conclusões a que chegamos ao longo da realização do trabalho, suas implicações pedagógicas e também indica os desdobramentos possíveis desta pesquisa.

Notas - Introdução

1. Pierre Bourdieu, *As regras da arte*, 1996, pp. 334-5.
2. Nossa referência à Teoria Crítica diz respeito especificamente às décadas de 60 e 70, nos trabalhos de Theodor Adorno e Max Horkheimer sobre a indústria cultural, conforme exposto por Olgária Matos, *A escola de Frankfurt*, 1993. Contudo, entendemos que a advertência destes autores sobre a indústria cultural deve ser redimensionada para dar conta das alterações nas relações de produção e consumo dos meios de comunicação, ocorridas ao longo dos últimos anos. No capítulo 1, no item O consumo dos bens simbólicos procuramos tratar do assunto sob uma nova abordagem, conforme apresenta-nos Lúcia Santaella, 1982.
3. A Proposta Triangular decorre do DBAE (arte-educação como disciplina), idéia norte-americana do ensino da arte, sistematizada no início da década de 80 com o surgimento do Getty Center for Education in the Arts. O DBAE trata de forma integrada a produção artística, a crítica, a estética e a história da arte. Esta concepção foi introduzida pela professora Ana Mae Barbosa, que adaptou a proposta devido a formação do arte-educador brasileiro, assim uniram-se as vertentes da crítica e estética na vertente "leitura da imagem".
4. Pierre Bourdieu, *O mercado de bens simbólicos*, 1992, p.116.
5. Juan Acha, *La distribución de innovaciones culturales*, 1979, p. 67.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. Pressupostos Teóricos

Concepção de leitura de obra de arte

A ênfase na recepção da obra de arte, ponto focal desta dissertação, provém de uma teoria da literatura, denominada estética da recepção¹. Esta, confere ao público um papel produtivo no estudo da recepção, indicando o receptor como produtor de sentidos da obra e concebendo a recepção numa postura ativa no consumo da obra de arte. Mesmo cientes que a teoria estética da recepção privilegia a literatura, consideramos viável adaptá-la aos interesses específicos deste trabalho. Principalmente porque modifica a hierarquia da investigação, transformando o leitor em centro de interesse, ao invés de concentrar-se somente no autor. A teoria da estética da recepção muda o foco da investigação opondo-se às correntes que defendem a autonomia do texto sobre o leitor². Ao invés de conceber o texto como uma estrutura imutável, propõe abordá-lo desde o pólo do leitor, pois este último não é menos importante que o texto, pelo contrário é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social. As palavras de Regina Zilberman salientam as repercussões desta teoria:

" Ler assume hoje um significado tanto literal, sendo nesse caso, um problema da escola, quanto metafórico, envolvendo a sociedade (ou, ao menos seus setores mais esclarecidos) que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura. Sob esse duplo enfoque, uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha o que transmitir ao estudioso, alargando o alcance de suas investigações " (1989:6).

As conseqüências positivas de sua afirmação podem ser, por exemplo, o destaque ao sentido metafórico do ato de ler, como uma questão que abrange os setores mais esclarecidos da sociedade. Neste aspecto, onde o ato de ler passa a ter um status mais amplo que a literalidade da língua, potencialmente, a escola é uma instância importante na ampliação dos significados que a leitura possa vir a ter na sociedade. Portanto, amplia-se o significado do ato de ler, anteriormente restrito à leitura de textos escritos, para a leitura de outras linguagens, além da verbal, já que aquelas também expressam as manifestações da cultura. Interessando-nos neste caso, obviamente, a linguagem de artes plásticas.

As repercussões da estética da recepção sobre a leitura de obra não se restringem à ampliação do significado da leitura, mas também a proposição do receptor enquanto produtor de sentidos, o que implica numa abordagem bastante particular, na medida em que leitura aqui significa uma atividade artística que busca alcançar um caráter ativo, ao nível cognitivo e perceptivo. Este caráter ativo aparece melhor na palavra de Duarte Jr.:

"... no ato de conhecer está envolvida uma certa criação: a criação de um 'lugar' para o novo conhecimento na estrutura cognitiva anterior; a criação de condições para que o novo possa ser utilizado na ação sobre o mundo. (...) (a aprendizagem significativa) envolve a articulação do novo com o já existente; envolve a criação de um sentido para o aprendido, em função do já conhecido" (1988:99-100).

A constituição de um sentido é necessária para que ocorra o conhecimento, onde o novo conceito possa se articular com os anteriores, integrando-se à visão de mundo do aluno. Assim, leitura de obra de arte enquanto ação cultural não pressupõe

a formação de um público apto à produção artística, nem visa a mera ampliação de repertório dos alunos. Nem futuros artistas, nem pretensamente eruditos. A idéia central é ampliar seus modos de percepção, através de um processo educativo que tem na leitura de obra de arte sua principal referência. Porém, o ato de ler a obra de arte não é o ponto de partida, pois entendemos que os alunos necessitam realizar atividades para transformar seu olhar.

Ao entender que a leitura de obra de arte supõe etapas de preparação, chamaremos o conjunto destas etapas de *formação do olhar* - o processo que pretende propiciar condições para que os alunos possam ler a obra, valendo-se de conhecimentos específicos desta área do saber. Neste trabalho, a formação do olhar desdobra-se na sensibilização visual e na formação artística. A sensibilização visual tenta predispor o aluno a um registro estético de apreensão do mundo, uma espécie de leitura do mundo cotidiano. Já a formação artística visa o conhecimento da linguagem e do artista que produziu a obra. A operacionalização deste processo é exposta no quinto capítulo e nas Considerações Finais.

Descartar as atividades de produção plástica enquanto via de acesso do público à obra de arte é outro aspecto importante da leitura de obra de arte na escola, porque, no presente contexto, a mesma é entendida enquanto produção de sentidos pelo receptor, prerrogativa que gera um caráter particularmente produtivo na leitura, ao propiciar aos participantes oportunidades de exercerem suas capacidades sensíveis-cognitivas, articulando conceitos, conectando idéias, expressando-se verbalmente.

Nossa concepção prioriza tanto a leitura formal quanto a leitura biográfica. Ambas são complementares e subsidiam as possibilidades de compreensão da obra de arte. A leitura formal diz respeito às questões próprias da linguagem visual, como a gramática e sintaxe visual, correspondendo ao conhecimento específico da área artística, necessário à leitura de obra por esta via de acesso. Já a leitura biográfica diz respeito

aos dados específicos do artista, além de trazer aspectos relativos ao contexto sócio-histórico em que a obra foi produzida. Desse modo, a leitura formal atende à demanda da competência específica relativa à linguagem em que a obra foi produzida e a leitura biográfica, a situa histórica e socialmente. Estes procedimentos preparam o aluno para a leitura de obra de arte pois, de acordo com Bourdieu, as obras de arte produzidas por uma pesquisa puramente formal, como as contemporâneas, parecem feitas para consagrar uma leitura também puramente formal:

“A percepção adequada de obras que, como as caixas de Brillo, de Wahrol, ou as pinturas monocromáticas de Klein, devem evidentemente sua existência, seu valor e suas propriedades formais à estrutura do campo, portanto, à sua história, não pode ser senão diferencial, diacrítica, isto é, atenta aos desvios com relação a outras obras, contemporâneas e também passadas. De modo que, assim como a produção, o consumo de obras que são oriundas de uma longa tradição de ruptura com a tradição tende a tornar-se inteiramente histórico e, no entanto, cada vez mais totalmente des-historicizado: com efeito, a história posta em jogo praticamente pela decifração e pela apreciação reduz-se cada vez mais à história pura das formas, ocultando completamente a história social das lutas a propósito das formas que constitui a vida e o movimento do campo artístico”.

O autor ressalta, porém, que a postura estritamente formalista precisa ser superada, tanto na recepção quanto na produção, quando observamos que

“... a recusa (...) formalista a toda espécie de historicização baseia-se na ignorância de suas próprias condições sociais de possibilidade, assim como, aliás, a estética filosófica que registra e ratifica essa ambição ... Nos dois casos acha-se esquecido o processo histórico no decorrer do qual se instituíram as condições sociais da liberdade com relação às determinações externas, ou seja, o campo de produção relativamente autônomo e a estética pura que ele torna possível” (BOURDIEU, 1996: 335-336).

Conceber a leitura de obra de arte como ação cultural na escola pública supõe a realização de uma atividade originária do ensino da arte, num registro social mais amplo. Ao mesmo tempo, reconhecemos que leitura de obra, enquanto produção de sentidos pelo receptor, insere-se num registro específico que seria, em nosso entender, o ensino da arte propriamente dito. Portanto, a idéia de leitura de obra que fundamenta-nos desdobra-se em duas direções, para contemplar as dimensões específicas

desta atividade: a social de consumo cultural na escola pública e sua dimensão subjetiva de produção de sentidos pelo receptor. De certo modo, nossa abordagem privilegia a leitura de obra enquanto ação cultural na escola pública pois a questão da leitura de obra enquanto produção de sentidos pressupõe a existência de condições sociais e subjetivas que os integrantes da escola pública ainda não dispõem, como por exemplo a possibilidade de frequentar espaços culturais diferenciados, para estabelecer uma relação mais sistematizada com obras de arte. E, principalmente, uma relação com a realidade menos atrelada às premências da necessidade de sobrevivência, o que já nos colocaria na fronteira com a economia.

O consumo dos bens simbólicos

A presente proposta de leitura de obra na escola pública relaciona-se com os princípios da teoria construtivista porque pretende ser uma prática educacional direcionada pelo caráter emancipatório e crítico da educação, além disso nos remetemos à sociologia da arte e os estudos sobre o ensino da arte, onde destacamos os seguintes autores: Viktor Lowenfeld, Ana Mae Barbosa, Miriam Celeste Martins, Maria Helena Ferraz e Maria F. Fusari. No referencial teórico relativo à lógica dos campos de produção de bens simbólicos e o consumo cultural destacamos os nomes de Pierre Bourdieu, Néstor Garcia Canclini, Juan Acha e Félix Guattari, que privilegiam a perspectiva sociológica em seus estudos, cujas conceituações sobre a estrutura do campo de bens culturais são decisivas para o entendimento da relação público-obra.

Para Bourdieu, o termo campo define o espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas; é o *locus* onde se trava a luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão. O campo da arte, por exemplo, define-se pela concorrência em torno da questão da legitimidade dos produtos artísticos. Neste caso, é importante destacarmos que os alunos que participaram neste estudo encontram-se numa posição desfavorável no campo ar-

tístico, seja pela situação de classe social - popular - ; seja pela situação de público, porque cada campo se particulariza como um espaço onde se manifestam relações de poder. Assim, o campo ao estruturar-se a partir da distribuição desigual de capital social, é dividido entre os agentes que possuem o máximo de capital social, que são os dominantes, e os dominados, aqueles que se definem pela ausência ou pela precariedade do capital social específico do campo em questão.

A distribuição de bens culturais está vinculada ao acesso a determinados canais, segundo os princípios constituídos pelas relações sociais do distribuidor (Estado, instituições, classes dominantes e comércio de arte) com os diferentes grupos da coletividade. Considerando-se que o número de pessoas a dedicar-se às artes e ciências é reduzido, pode-se deduzir que as oportunidades de acesso ao sistema de produção cultural pelos membros das classes populares são escassas (ACHA, 1979:64-5). Ao tratar ainda sobre a distribuição de bens culturais, mais precisamente de idéias artísticas novas³ vale destacar o conceito de extensão cultural, elaborado por Juan Acha, o qual refere-se às técnicas de divulgar os conhecimentos necessários para o consumo da inovação cultural, além de propagar sua importância. A extensão cultural ocorre nos níveis médio e superior de ensino, porque, apesar de familiarizar o público com o produto cultural, acaba por sacralizá-lo, promovendo um consumo admirativo, isto é, limitado aos produtos do passado, e omitindo os mecanismos pedagógicos que preparariam o público à recepção das inovações culturais. Tanto Bourdieu como Acha, admitem o fato de que o consumo cultural tem uma relação nítida com as condições sócio-econômicas do público, pois:

“ Na medida em que cresce a distância objetiva com relação à necessidade, o estilo de vida se torna, sempre, cada vez mais o produto de uma ‘estilização da vida’, decisão sistemática que orienta e organiza as práticas mais diversas, [como a] escolha de um vinho e de um queijo ou decoração de uma casa no campo. Afirmção de um poder sobre a necessidade dominada, ele encerra sempre a reivindicação de uma superioridade legítima sobre aqueles que, não sabendo afirmar esse desprezo pelas contingências no luxo gratuito e no desperdício ostentatório, permanecem dominados pelos interesses e urgências mundanas: os gostos de liberdade só podem se afirmar

enquanto tais com relação aos gostos da necessidade e, passando por aí para a ordem da estética, constituídos como vulgares.” (BOURDIEU, P. e SAINT-MARTIN, M., 1976 In: ORTIZ, 1994: 88).

Esta citação aponta aspectos importantes a serem enfrentados ao desenvolver um trabalho de recepção de obras de arte num meio social cujo estilo de vida permanece determinado pelas necessidades econômicas básicas. As condições puramente estéticas necessárias para uma tomada de distância intencional frente à obra de arte são problemáticas porque, no contexto social da escola pública, os indivíduos enfrentam sérias dificuldades para sua sobrevivência, o que teoricamente os predispõem a uma apreensão imediatista frente ao mundo.

Na análise das funções sociais existentes no sistema de produção erudita, Bourdieu destaca o papel das instâncias destinadas à conservação do capital simbólico, como os museus, e as instâncias encarregadas da manutenção dos esquemas de percepção e apreciação dos bens simbólicos como o sistema de ensino, que através de uma ação prolongada de inculcação produz agentes dotados de um habitus. Habitus designa o conjunto das disposições adquiridas, os esquemas de percepção, de apreciação e de ação, impostos pelo contexto social num momento e num lugar determinados. Uma vez que as condições de aprendizagem e sua inculcação são relativamente idênticas numa mesma classe social, pode-se caracterizar um habitus de classe como aquele transmitido através de um sistema educativo complexo que inclui a família, a escola e o contexto social. Isso indica que a escola cumpre uma função de reprodução social, legitimando as diferenças de classe numa competência equitativa, uma vez que o sistema escolar vale-se do seu reconhecimento de instância legítima de imposição para legitimar a hierarquia das culturas próprias de cada classe. Nessa linha de pensamento, a escola sustenta-se através da violência simbólica⁴, em que a ação pedagógica é definida como “um ato de imposição do arbitrário cultural, que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca”.

A classificação dos modos de consumo cultural, estabelecida por Bourdieu (apud CANCLINI, 1986: 17-21), aponta que as disputas em cada área cultural ou política marcam o sentido geral da reprodução social e o conflito de classes. A cultura organiza-se assim entre um enfoque estrutural e outro classista. Os modos de consumo cultural são os seguintes: gosto legítimo, gosto médio e gosto popular. No contexto deste estudo interessa que estes distinguem-se sobretudo pela composição de seu público (burguesia, classe média, classes populares), e pela natureza das obras (obras de arte, bens e mensagens de consumo massivo). Estes sistemas coexistem dentro da sociedade capitalista, pois a mesma organiza a distribuição desigual dos bens, materiais ou simbólicos. O resultado desta coexistência é que os mesmos bens são consumidos por diferentes classes sociais. E é desta maneira que a diferença se estabelece, não nos bens que cada classe se apropria, mas no modo de consumi-los.

Bourdieu refere-se à estética burguesa como incestuosa, pois a arte pela arte é uma arte para artistas. Neste ponto de vista, o público precisa adotar a mesma atitude que os artistas para perceber e decifrar as características propriamente estilísticas e cultivar um interesse puro pela forma. Os consumidores que possuem essa capacidade - através de seu gosto desinteressado - estão numa posição confortável face às necessidades econômicas, diante das urgências práticas. A disposição estética burguesa, portanto, ocupa uma posição privilegiada no espaço social; é uma maneira de distanciar-se 'objetiva e subjetivamente dos grupos submetidos a esses determinismos'. O modo burguês de produzir e consumir arte organiza simbolicamente as diferenças entre as classes, instituindo 'como deve-se apreciar o artístico' de uma maneira hermética, supostamente desvinculada da existência material, condição inacessível às outras classes sociais.

A estética dos setores médios é definida pela indústria cultural e por certas práticas como a fotografia⁵, característica do gosto médio. O sistema de produ-

ção de bens da indústria cultural difere do campo artístico erudito por sua falta de autonomia, ao submeter-se a demandas externas, com vistas à conquista do mercado. As obras de arte média são produzidas por procedimentos técnicos e efeitos estéticos acessíveis ao entendimento do público e caracterizam-se pela exclusão de temas controversos em favor de personagens e símbolos estereotipados que promovam no público sua projeção e identificação. As classes médias e as populares têm no gosto legítimo uma influente referência, o que implica que o gênero típico da estética média é a adaptação, por exemplo, filmes inspirados em obras teatrais, orquestrações eruditas de formas populares. A heteronomia da cultura média demonstra seu caráter de dependência, pois é a cultura que afirma ser constituída pelas obras menores das artes maiores.

As classes populares são portadores de uma estética pragmática e funcionalista, que não aceita a gratuidade dos exercícios formais da arte pela arte. Suas preferências relativas a escolha de roupas, dos móveis ou maquiagem submetem-se ao princípio da necessidade, do duplamente necessário, tanto no sentido prático, quanto no econômico, este princípio vincula as pessoas simples e modestas a gostos simples e modestos. O consumo popular opõe-se ao burguês pela sua incapacidade de separar o estético do prático, o que o coloca numa posição subordinada à estética burguesa. Desse modo, a estética popular é sempre definida em referência à estética hegemônica, imitando hábitos burgueses ou admitindo sua inferioridade e tendo frustradas suas tentativas de imitação. Portanto a cultura popular não constituiria uma problemática autônoma, o que leva Bourdieu a apontar a classe dominante como o local das lutas simbólicas.

Canclini tece algumas críticas a respeito desta classificação tão nítida dos modos de consumo cultural, indicando que no sistema bourdieuiano compete às classes populares o papel de referência negativa, uma vez que nele a estrutura simbólica da sociedade está constituída na oposição, fixada pela burguesia, entre o âmbito da liberda-

de, o desinteresse, a pureza dos gostos sublimes e o da necessidade, o interesse, a vileza das satisfações materiais. Tal abordagem do consumo cultural não corresponde à realidade da América Latina. Aqui o processo é diferente, o modo de produção capitalista latino-americano inclui diversos tipos de produções econômicas e simbólicas. Por isso, a subordinação das classes populares à cultura dominante, típica dos países capitalistas europeus, corresponde apenas em parte à realidade latino-americana. No contexto sócio-político latino-americano "não existe uma estrutura de classe unificada, muito menos uma classe hegemônica - equivalente local da burguesia - em condições de impor ao sistema inteiro sua própria matriz de significações" (MICELI apud CANCLINI, 1986:22).

Seguindo nesta argumentação, Canclini afirma que no caso latino-americano há um campo simbólico fragmentado, o que implica numa heterogeneidade cultural nas sociedades multiétnicas (caso da brasileira, das meso-americanas, das andinas). Nestas sociedades coexistem capitais culturais variados (o pré-colombiano, o colonial espanhol, a presença negra, as modalidades contemporâneas de desenvolvimento capitalista) paralelamente ao processo de modernização econômico, escolar e comunicacional. Este capital cultural tem amparado movimentos políticos nacionais, regionais, étnicos ou classistas, que enfrentam o poder hegemônico, em busca de melhores organizações sociais. Convém, portanto, relativizar a concepção de Bourdieu, que é útil para a compreensão do mercado de bens simbólicos no capitalismo. Mas os produtos culturais nascidos nos setores populares precisam ser levados em consideração, pois algumas de suas representações são independentes de suas condições de vida. Quer dizer, as classes populares também produzem sentidos, guiadas por interesses próprios, os quais não se restringem ao caráter pragmático, funcionalista (CANCLINI, 1986:23).

Para classificar a estrutura do campo de produção de bens culturais, Bourdieu vale-se da categoria público. Enfoque particularmente esclarecedor devido às naturezas distintas dos elementos que compõem o binômio público-obra - uma das questões centrais deste trabalho.

Ao partir da lógica auto-referencial do campo de produção erudita, Bourdieu (1992:105) elabora o conceito sobre a circularidade do campo de produção erudita, cuja origem está no fato de ser este um sistema de produção “... que produz objetivamente apenas para os produtores através de uma ruptura com o público dos não-produtores”. A oposição entre os campos de produção erudita e da indústria cultural revela uma compreensão da relação público-obra sob o ponto de vista da estrutura dos sistemas. Sua diferença fundamental encontra-se no eixo da produção em perspectiva de um público que, no caso erudito, prima pela qualidade dos pares (também produtores) e, na indústria cultural, pela quantidade, visando o público em geral. O conceito da circularidade, que exclui o público não-produtor do campo artístico, nos alerta para dificuldades, isto é, como possibilitar a leitura de obra de arte na escola pública propondo como repertório a obra de arte erudita? Trataremos este tema especificamente no quinto capítulo do trabalho, ao expor nossa proposta de leitura de obra enquanto produção de sentidos pelo receptor.

Os meios de comunicação interessam-nos também porque o público visado neste trabalho apontou a televisão como principal referência cultural. Segundo Lúcia Santaella (1982), num país como o Brasil, que não chegou a criar e desenvolver tradições culturais relativamente autônomas, este veículo constitui um meio de consumo cultural que absorve grandes setores da população. Atualmente, vivemos um período que caracteriza-se pela hegemonia da indústria da cultura. A industrialização progressiva que inicia um processo de produção em série na área cultural ocorre na segunda metade do século XIX, em consequência a cultura feita em série passa a ser vista não como instrumento de crítica e conhecimento mas como um produto que deve ser consumido. É o caso, por exemplo, dos jornais, dos romances de folhetim e dos cartazes. Isso altera tanto os modos de produção como a forma do trabalho humano, gerando um tipo particular de indústria - a cultural - que incorpora os princípios da produção econômica, pois vincula-se à industrialização (TEIXEIRA COELHO, 1981:11).

Conforme Maria Rita Kehl ⁷, é alarmante a importância adquirida pela televisão ao suprir a falta de cultura e de formação escolar na vida das pessoas. O discurso televisivo assume um papel importante na mediação da relação das pessoas com a realidade, e vem substituindo de forma crescente outras dimensões da experiência com o mundo real, ocasionando um empobrecimento da experiência, o que pode ser caracterizado como uma forma de violência invisível que atinge a maior parte das sociedades contemporâneas. As campanhas políticas televisivas, por exemplo, propõem uma espécie de pensamento mágico, onde é a imagem do candidato e não o conteúdo do seu discurso que promove a realização dos desejos do público/eleitor. Diante do encantamento pelas imagens da televisão, já não se espera uma relação que conduza os espectadores à reflexão e ao princípio de realidade, mas sim remetê-los de volta aos domínios do princípio do prazer.

Destacamos que tais efeitos são especialmente problemáticos para o público de classes populares, pois nesta faixa social a indústria cultural atua de forma mais decisiva, uma vez que esta população, devido as restrições de ordem econômica e cultural, fica mais exposta aos efeitos da mass-mídia. Influência que implica em problemas na apreensão de mundo pelo público, tanto em função do tempo frente ao monitor de televisão, quanto aos modos de percepção decorrentes dos conteúdos veiculados⁸. Ao invés de investir em atividades que desenvolvam a capacidade reflexiva, como a leitura de livros ou dedicar-se ao estudo de algum tema instrutivo que demande esforço sistemático, o público acomoda-se diante da tela do vídeo.

Assim fica claro a oposição estrutural entre os campos de produção erudita e o da produção da indústria cultural, pois enquanto os artistas eruditos (produtores para produtores) recorrem a uma representação transfigurada de sua função social, ao produzir os bens simbólicos, a fim de superar a contradição inerente à relação que os vincula objetivamente a seu público (também produtor), os produtores da indústria cultural buscam uma representação coincidente com a vida e a verdade objetiva, o que

constitui-se num efeito de sucesso junto ao público em geral. Os bens culturais eruditos propõem ao receptor uma leitura mais ativa, porque pressupõem uma reflexão (um esforço interpretativo) para alcançar seus possíveis significados, o que caracteriza uma efetiva apropriação de sentidos pelo receptor, ou seja, uma fruição cujo caráter reflexivo implica em produção e não mera reprodução da realidade vigente. Compreendermos que a recepção da obra de arte erudita propicia a produção de sentidos contribui em nossa decisão por este repertório.

A opção pelo repertório erudito busca priorizar o caráter positivo da conservação do saber, isto é, de manutenção do sentido de identidade cultural, de propor o patrimônio cultural entendido como memória social, e não como justificativa legitimadora da classe dominante. Também importa lembrar que trabalhar com repertório erudito não significa desmerecer a produção de bens simbólicos populares, mas assumir o compromisso da formação do olhar (constituído do pensar e do sentir) que a difusão deste repertório exige no contexto social da escola pública. Desse modo, a leitura de obra de arte tem chances de concretizar, ao mesmo tempo, as dimensões de conservação e de emancipação, específicas da educação, e assim constituir-se como ação cultural.

Quanto à problemática da indústria cultural, supõe-se que o problema principal não é de ordem quantitativa, nem reside na natureza ou conteúdo das mensagens, mas incide na influência que exerce sobre a estrutura mental e psíquica. A atitude passiva⁹ dos receptores ao assimilar a produção cultural, no capitalismo, é uma constante pois: “o indivíduo e o desenvolvimento da personalidade viram-se marginalizados no processo de desenvolvimento do capitalismo - produtor, acima de tudo, da reificação e alienação das pessoas” (T. COELHO, 1981:103).

Questiona-se também a dinâmica de sua linguagem, porque veicula mui-

tas informações em espaço de tempo cada vez mais reduzido, o que raramente instiga no receptor uma capacidade reflexiva, devido a fugacidade, seja no tempo de duração das mensagens, seja na profundidade com que os temas são expostos. A expressão “Tver é um processo passivo” ilustra muito bem este aspecto, pois conforme Alejandro Piscitelli (1995:192-193), a televisão não é algo que se contempla, mas é uma máquina ligada todo o tempo, sendo que não há nenhuma afinidade entre ver televisão e refletir ou analisar um fenômeno.

Ao analisar a campanha publicitária de um produto qualquer podemos verificar uma busca constante de mudança por parte da produção, que se reflete no colorido da imagem, no teor lingüístico da mensagem, no ritmo da cena. Enfim, tudo vai depender do receptor visado pelo anunciante, pois é pautado pelo interesse no futuro consumidor que os produtos da indústria cultural são construídos. Se, por um lado, isto demonstra um aspecto de determinação por parte da recepção na produção, também significa uma manutenção de nichos de repertórios que modelam o horizonte estético dos consumidores, o que estreita suas possibilidades de percepção do mundo, dos demais, e de si mesmo. E então, pergunta-se: até que ponto o sujeito consegue estabelecer, por si mesmo, conexões entre o que é apresentado pela mídia e sua realidade cotidiana?

De acordo com Santaella, permanecer numa visão antidualética e redutora dos meios de reprodução técnica contribui para que as instâncias do sistema sócio-político-econômico se beneficiem da hostilidade aos meios de comunicação manifestada pelos intelectuais. Dessa maneira, ainda que a televisão seja movida por interesses econômico-políticos, e que sua audiência a transforme no veículo mais visado pelas classes dominantes, a autora salienta que é preciso redimensionar nossa posição diante do veículo. Fundamentalmente, não devemos sucumbir ao equívoco de considerar os meios de reprodução da linguagem apenas como meios de consumo, mas considerá-los simultaneamente como meios de produção. Pois a televisão é “... um fulcro de contradições, nem acima, nem abaixo, nem à frente, nem atrás da estrutura social, mas parte integrante

das tensões e contradições sociais que atravessam as sociedades capitalistas”(SANTAELLA, 1982:84).

Em nosso estudo a relação público-obra está constituída a partir de diferentes campos, cada componente possui uma lógica própria, sendo que o acesso aos bens culturais, por parte do público em estudo, está restrito ao ambiente escolar e à indústria cultural¹⁰. Se a circularidade do campo de produção erudito nos alerta para as dificuldades geradas pelas disparidades estruturais entre as duas instâncias envolvidas na proposta, por outro lado a afirmativa de Canclini (1986: 17-23), de que nos setores populares também há representações que independem de uma utilização pragmática mais imediata, indica que o público visado nesta pesquisa tem condições para fazer uma leitura de mundo menos atrelada às urgências pragmáticas do dia-a-dia.

Portanto, se os pressupostos teóricos de Bourdieu são referências básicas à compreensão do funcionamento da estrutura do campo de bens simbólicos, sobretudo do ponto de vista da produção, por outro lado, as afirmações de Canclini que enfatizam o redimensionamento crítico dos setores populares, bem como sua defesa de que há uma visão menos utilitarista frente à produção cultural, orientam nossa compreensão do público, e indicam caminhos para concebermos instrumentos de apropriação do conhecimento em arte. Os pontos de vista defendidos pelos autores constituem-se parâmetros importantes para desenvolvermos nossa concepção de leitura de obra de arte, seja enquanto produção de sentidos (no confronto direto e exclusivo do receptor com a obra, e sua conseqüente compreensão), seja enquanto ação cultural (a dimensão social da recepção na escola pública).

Ensino de arte na educação escolar

A educação, de modo geral, e a arte-educação, em particular, vinculam-se diretamente na viabilização do nosso objetivo - a aproximação dos alunos (quintas a

oitavas séries) com a obra de arte no contexto da escola pública. Conforme pressupostos construtivistas, educar é permitir ao indivíduo conhecer múltiplas significações e compreendê-las a partir de suas próprias vivências. Logo, a educação que se fundamenta na realidade dos educandos tem mais chance de promover uma aprendizagem significativa. As palavras de Moacir Gadotti dão continuidade à questão:

“ (...) Há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura, que é a tarefa revolucionária da educação. O que ocorre, numa sociedade dada, é que uma das duas tendências é sempre dominante” (GADOTTI, 1978:12-13 apud DUARTE JR 1988:62).

A partir do confronto entre as duas posturas educacionais, uma de caráter eminentemente conservador, outra mais emancipatória, pode-se concluir que “o conflito existente no seio dos processos educativos é sempre aquele entre a imposição de significações já construídas e a construção, por parte dos educandos, de seus próprios significados”. Em síntese, a educação deve partir da realidade dos indivíduos, porque a transmissão de conhecimento significa transmissão de símbolos, de conceitos, os quais são apreendidos pelos educandos a medida em que repercutirem nas suas vivências.

Dada a complexidade das suas funções, a educação possui um caráter altamente ambíguo uma vez que apresenta simultaneamente possibilidades para a alienação como para a emancipação dos seus participantes. Ao indicar tal simultaneidade, Sara Paím (1985:11) afirma que o problema de aprendizagem mais grave não é aquele apontado pelas (altas) estatísticas, que refletem o fracasso escolar, mas o que constitui a oligotimia social, ou seja o “ que produz sujeitos cuja atividade cognoscitiva é pobre, mecânica e passiva,” os quais acabam por desenvolver-se muito aquém de suas possibilidades. As instâncias sociais que sediam a educação são muitas: a família, o ensino formal e as instâncias culturais. No que diz respeito à classe social, a divisão mais importante da educação formal é a que institui a escola pública e a escola particular. O setor público serve predominantemente à classe trabalhadora, organiza-se de tal modo

que responde a uma burocracia educacional distante e centralizada cuja preocupação principal é com os aspectos formais da escola, mais do que com questões educacionais substantivas. Num estudo que realizou sobre as relações entre as escolas e o processo de reprodução cultural e social. Tomaz Tadeu da Silva (1992) indica que, as escolas públicas, embora sigam um modelo burocrático administrativo rigoroso, paradoxalmente, sua operação pedagógica fica inteiramente a critério de cada professor.

Devido à natureza da relação subordinada entre a classe trabalhadora e as instituições do Estado, os pais não influenciam na organização das escolas. Assim, a pedagogia que vigora nestas escolas é instituída pela cultura docente do senso comum, desenvolvida pelos professores no seu cotidiano frente aos problemas derivados das más condições de vida das crianças sob sua supervisão. A pedagogia instituída no ensino público está articulada com outra questão já mencionada, que é o descaso pelo ensino público. Desse modo, constata-se que a escola pública enfrenta atualmente uma situação problemática no nível sócio-político que reflete-se na concepção de educação institucionalizada, herança do projeto moderno de educação. Tal enfrentamento diz respeito a atual postura política hegemônica ¹¹ que se vale de mecanismos de poder, cuja natureza é discursiva. Nesse sentido, pode-se inferir que o emprego sistemático da violência simbólica é utilizado para moldar a capacidade reflexiva dos indivíduos, através, principalmente, dos meios de comunicação. Trataremos mais detalhadamente desta questão no quarto capítulo.

Até aqui apresentamos a escola pública principalmente enquanto instituição reprodutora social mas a dívida teórica com Bourdieu se esgota aí, pois nossa opção pedagógica vincula-se à vertente realista-progressista, que consiste numa proposta mediadora entre o otimismo das tendências idealistas-liberais (pedagogia tradicional; escola nova; pedagogia tecnicista) e o pessimismo das tendências crítico-reprodutivistas. Nesta abordagem, a educação é entendida como uma atividade mediadora no seio da prática social global. Esta concepção entende que, apesar dos condicionantes exter-

nos histórico-sociais que a escola sofre, existe a possibilidade de transformação a partir dos próprios condicionantes. Sob esta tendência, portanto, a educação traz em seu bojo condições para que um projeto emancipador se realize na prática escolar.

No início dos anos 80, parte dos professores passam a propor uma pedagogia sócio-política, defendendo a necessidade de superar o denunciamento da pedagogia crítico-reprodutivista, que não levaria a uma efetiva melhora da escola pública verdadeiramente democrática que desejavam. Seria preciso então ultrapassar esse quadro pessimista e imobilizador que tomava conta do ideário de muitos educadores. Ao mesmo tempo, os educadores assumiram que as reflexões e discussões das teorias crítico-reprodutivistas contribuíram para que muitos professores se conscientizassem de dois aspectos importantes:

a) conseguir uma educação escolar pública competente é, por si só, um dos atos políticos a ser efetivado, pois a escola é um direito de todos os cidadãos;

b) garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos fundamentais não faz da escola a única responsável pela melhoria da vida na sociedade (concepção idealista), nem a torna exclusivamente reprodutora das relações sociais (concepção reprodutivista).

Desse modo, conclui-se que mesmo influenciada por muitos determinantes sociais e históricos, a educação escolar também é capaz também de influenciá-los, de intervir para que mudem, se transformem e melhorem socialmente (concepção realista). O que fica claro neste enfoque é que escola não é o único, mas um dos segmentos da sociedade que é responsável pelo processo de ampliação da conscientização política do cidadão. A educação escolar deve, portanto, assumir o ensino do conhecimento acumulado e em produção pela humanidade, exercendo sua função conservadora de proporcionar o instrumental necessário para uma cidadania consciente, crítica e participante. Contudo, este prisma conservador não exime o trabalho pedagógico de propiciar também as condições para que o educando exerça suas capacidades críticas, implicadas na

função transformadora, emancipatória da educação. Sob a pedagogia realista-progressista, a natureza do trabalho docente refere-se a um saber, a um saber-ser e um fazer pedagógico que integram-se aos aspectos materiais e formais do ensino, bem como os movimentos que se propõem à transformação da sociedade.

Dentro deste estudo, cabe ressaltar que nosso entendimento de ação cultural circunscreve-se essencialmente na dimensão transformadora da educação, e fundamenta-se principalmente na proposta educacional de Paulo Freire. Obviamente, isso não significa que propomos uma mera transposição de aporte teórico do autor, nossos objetivos são mais pontuais, se comparados com a pedagogia da libertação. No entanto, é possível identificar alguns princípios educacionais defendidos por Freire que, articulados no marco teórico deste trabalho, podem orientar uma práxis pedagógica cuja ênfase recaia na dimensão transformadora da educação.

Paulo Freire (1982:31-41) alerta que uma ação cultural não pode reduzir-se a um ato mecânico, através do qual a estrutura do problema a ser enfrentado cederia lugar à solução. O equívoco fundamental que a visão mecanicista pode levar reside na pretensão de operar no domínio histórico-cultural, especificamente humano, em que se dá a intervenção na escola, como quem se comporta no domínio das coisas. O mecanicismo é uma dimensão acrítica do processo educativo e implica na minimização dos alunos como objetos da transformação. Em tal perspectiva reformista, o importante é fazer as mudanças para e sobre os alunos, como objetos, e não com eles, como sujeitos da transformação. Sob a lógica mecanicista, caso seja necessário que os alunos adotem novos procedimentos, por exemplo, para a leitura de obra de arte, estes lhes serão estendidos através das técnicas dos especialistas, com as quais se pretende substituir seus procedimentos empíricos. Contudo, esquece-se que essas técnicas, assim como o procedimento empírico dos alunos, se encontram condicionados histórico-culturalmente.

Tanto as técnicas dos especialistas quanto o comportamento empírico dos alunos são manifestações culturais. Subestimar a capacidade criadora e recriadora, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se encontrem, são expressões autoritárias. Mas isto não significa defender a tese de que os alunos devam permanecer no estado em que se encontram no seu enfrentamento com o mundo, muito menos que sejam considerados como vasilhas vazias, nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, pelo contrário, são sujeitos também, do processo de sua transformação.

A leitura de obra de arte na escola pública não pode ser vista como algo separado do universo cultural em que o processo ocorre, os obstáculos à apreciação artística, com os quais nos defrontamos no transcorrer da intermediação na escola, são, em grande medida, de caráter cultural. Desse modo, a resistência discente a esta ou àquela obra, ou procedimento frente à obra, é de natureza cultural. Os alunos desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais que se encontram marcadas pelas ideologias dominantes da sociedades.

A ação cultural deve ser encarada enquanto síntese cultural, isso quer dizer que se, por um lado, não podemos invadir culturalmente os alunos, impondo-lhes significados preconcebidos, por outro lado, não podemos ficar restritos ao saber dos alunos. Ação cultural enquanto síntese cultural coloca ao educador uma tarefa de partir da visão de mundo do educando, tomada como um problema, e exercer, junto com os alunos, uma volta crítica sobre ela, de que resulte a inserção do aluno na realidade em transformação. A conscientização identifica-se com a própria ação cultural é o processo em que “... o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. Por isto mesmo não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teórico-prática, reflexão-ação” (FREIRE, 1982:139). Esta caracteriza-se pelo diálogo, como selo do ato de conhecimento, pois o fundamental nesta modalidade é

possibilitar aos alunos de classes populares uma compreensão crítica sobre algum aspecto da sua realidade. Sob este princípio, não se pode aceitar o ato de conhecimento como simples transferência do saber, característica da postura autoritária. A qual implica na existência de um pólo que sabe e de outro que nada sabe, o que reforça a relação de poder e saber.

A ênfase de Freire sobre a consciência significa que ser consciente é a maneira radical de ser dos seres humanos, os quais são capazes de conhecer e de saber que são capazes de conhecer¹². Mas se a consciência é condicionada pela realidade, a conscientização, por sua vez, é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos o próprio condicionamento a que estamos submetidos, e nesse sentido, a conscientização deve ser um processo permanente. Se o conhecimento é algo dinâmico, um processo que supõe uma situação dialógica, a consciência. Para o autor, conscientização é o processo pelo qual os seres humanos se inserem criticamente na ação transformadora, porém esta concepção não deve ser compreendida como uma manifestação idealista, mas dialeticamente. Desse modo, admite-se que a consciência não tem o poder de transformar a realidade. Contudo, entende-se também que a consciência não se reduz a um mero reflexo da realidade, por isso, um dos ângulos importantes da conscientização é o de provocar o reconhecimento do mundo, não como um mundo dado, pronto, onde não existe chance para a transformação, mas com um mundo transformando-se dinamicamente.

A prática educativa-libertadora propõe refazer o caminho pelo qual a consciência emerge com a capacidade de perceber a si mesma. A consciência crítica possibilita ao homem perceber-se como um ser não apenas capaz de conhecer mas também capaz de saber-se conhecendo, assim, a consciência emerge como intencionalidade. Mas, conforme já frisamos, se o simples uso da capacidade reflexiva não é suficiente para uma transformação na realidade das pessoas, não há reflexão sem ação e vice-

versa, pois ambas constituem a práxis dos homens sobre o mundo. Portanto, o processo de conscientização desencadeado pela intermediação do professor numa proposta de ação cultural realiza-se a medida em que os alunos, gradualmente, começam a alcançar uma dimensão mais crítica da realidade.

No âmbito educacional diretamente ligado à arte destacamos a ênfase sobre a necessidade de investir numa dimensão mais humanizadora da educação. Num sistema educacional onde seja previsto o desenvolvimento das possibilidades do aluno, tanto ao nível cognitivo, quanto sensível, provavelmente serão maiores as chances de concretizarmos as condições necessárias para sua formação humanizadora¹³. No entanto, o sistema educacional vigente prioriza a aprendizagem relativa à informação dos fatos, onde a função educacional parece restringir-se à formação de pessoas que consigam armazenar informações para repetí-las a um dado sinal (LOWENFELD e BRITTAIN, 1970:15).

Investir na dimensão humanizadora da educação implica defender a importância de desenvolvermos nos alunos sua "... capacidade de procurar e descobrir respostas em vez de aguardar passivamente as respostas e instruções do professor", ou seja, buscar promover nos educandos suas capacidades reflexivas. Uma das prerrogativas do ensino da arte, de acordo com os autores, é oportunizar ao aluno desenvolver sua capacidade criadora. Embasados na experiência docente, podemos afirmar que esta é a argumentação mais freqüente do ensino da arte na escola, pois o fato da educação artística colaborar no desenvolvimento da capacidade criadora é um princípio aceito pelo senso comum, que a justifica. Mas, o ensino da arte não se restringe ao fazer artístico e o desenvolvimento da capacidade criadora não é sua exclusividade. Sob este prisma, um encaminhamento mais atual e convincente do ensino da arte tem se revelado na ênfase dada ao aspecto propriamente cognitivo da aprendizagem em arte.

Dentre os autores que encabeçam essa concepção destacamos Ana Mae Barbosa (1991), quando afirma que ao defendermos a arte como instrumento de desenvolvimento dos alunos e enquanto componente da herança cultural, devemos pensar o seu ensino a partir dos eixos da apreciação artística, da história da arte e do fazer artístico. A autora explica que o conhecimento artístico constitui-se de maneira diferente do conhecimento lógico discursivo, por isso, a arte configura um modo específico de interpretar o mundo, distinto da palavra. Para diferenciar esses dois conhecimentos citamos Susanne Langer, quando explica que há duas classes de símbolos criados pelos homens, os discursivos e os apresentativos.

" ... toda linguagem tem uma forma a qual requer que enfileiremos nossas idéias, ainda que seus objetos permaneçam um dentro do outro; como peças de vestuário, que são realmente usadas uma sobre a outra, precisam ser enfileiradas lado a lado no varal. Esta propriedade do simbolismo verbal é conhecida como discursividade; por causa dela, apenas os pensamentos passíveis de um arranjo nesta ordem peculiar podem em geral ser falados (LANGER, 1989:90)."

A autora indica que qualquer idéia que não possamos explicar desta maneira linear, não é comunicável por meio de palavras. Por isso as leis do raciocínio são chamadas muitas vezes de leis do pensamento discursivo, justamente em função de sua linearidade. E o simbolismo presentativo está relacionado às formas artísticas de pensar, correspondendo aos aspectos não-verbais da linguagem - os visuais e os gestuais. De acordo com Langer, "as formas visuais - linhas, cores, proporção, etc. - são tão capazes de articulação, isto é, de combinação complexa, quanto as palavras. Mas as leis que governam essa espécie de articulação são totalmente diversas das leis de sintaxe que governam a linguagem (verbal)". E a maior diferença entre a linguagem verbal e o simbolismo presentacional reside no fato de que as formas visuais não são discursivas, não se apresentam linearmente, mas sim simultaneamente. Esta característica do simbolismo presentacional significa que "as relações determinantes de uma estrutura visual são captadas num ato de visão". Assim, a partir da diferença entre ambas, a autora conclui que o simbolismo não-discursivo amplia consideravelmente nosso domínio do entendimento

Propor uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, prescindindo da arte é inviável, diz Ana Mae Barbosa, porque não é possível “... o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte” (1991:5). Estas colocações nos fazem pensar sobre encaminhamentos possíveis da formação artística na escola e constituem diferentes visões acerca o ensino da arte na educação escolar.

Numa abordagem mais idealista, no final dos anos 40, V. Lowenfeld ¹⁴ defende uma concepção humanizadora do fazer artístico. Por sua vez, Ana Mae Barbosa reivindica o ensino da arte no registro do desenvolvimento cognitivo. A concepção de Lowenfeld afina-se com a livre expressão ¹⁵, o que explica sua ênfase na questão da criatividade e da expressividade, ao defender o ensino da arte em contraposição às demais disciplinas. Para ele, o valor da arte reside principalmente em promover o aspecto criador e expressivo na aprendizagem. Nesta ótica, a educação artística “pode significar a diferença entre um indivíduo criador e flexível e um outro que não tenha capacidade para aplicar o que aprendeu” (LOWENFELD e BRITAIN, 1970:18).

Em contrapartida, Ana Mae Barbosa, num contexto sócio-histórico mais recente, parte em defesa do ensino da arte através de um posicionamento que não se opõe, necessariamente, às demais disciplinas. Ao invés de apresentá-la enquanto promotora de aptidões, a autora redimensiona a educação artística pela cognição, ou seja, articula o ensino da arte à dimensão mais valorizada do processo educacional, a aquisição de conhecimentos. Assim, resgata sua validade pela via de adesão estratégica aos objetivos curriculares.

Reivindicar a importância do ensino da arte em função de sua pretensa exclusividade para desenvolver a capacidade criadora é problemático porque, a rigor, todo aprendizado implica no elemento criativo, uma vez que o ato de aprender é, por

natureza, criativo¹⁶. Logo, a criatividade não é privilégio de uma determinada disciplina, pois qualquer área do saber humano oferece tais oportunidades para sermos criativos. Daí concluirmos que a criatividade não é uma questão de área de conhecimento, mas uma condição para o conhecimento. Sendo assim, uma justificativa plausível do ensino da arte no meio escolar pode ser a ênfase naquilo que há de efetivamente específico no saber artístico e de que modo esta peculiaridade contribui para a dimensão humanizadora da educação.

Atualmente, para legitimar a formação artística no processo educacional, são apresentados pressupostos que não se limitam à questão da criatividade, mas que incorporam o aspecto propriamente cognitivo. Desse modo, a disciplina de educação artística poderá conquistar seu espaço de direito na hierarquia curricular pois, desde sua inserção no sistema escolar ela ocupa um lugar periférico frente às demais disciplinas. Isso se deve, entre outros motivos, à concepção de educação que vigora em nossa sociedade, a qual costuma excluir o aspecto cognitivo do aprendizado em arte. Uma possível resposta ao questionamento sobre a inserção do ensino da arte na educação escolar precisa investir na necessidade de redimensionar aspectos pontuais das concepções apresentadas, porque ao serem somadas, contribuem para justificar a presença da arte na escola. Apesar de distante no tempo e no espaço, a afirmativa de Lowenfeld, de que o sistema educacional prioriza a aprendizagem de informação dos fatos, de certo modo permanece válida, sobretudo no ensino público. E esta crítica pode ser sua contribuição na defesa do ensino da arte no sistema escolar, porque a educação artística, enquanto disciplina de humanidades, proporciona ao professor comprometido com a dimensão humanizadora da educação a oportunidade para desenvolver os conteúdos através de procedimentos que possibilitam a conscientização nos alunos, nos termos preconizados por Paulo Freire.

Os autores tratados neste texto filiam-se a diferentes tendências repre-

sentativas do ensino da arte. Nas duas últimas décadas as expressões educação através da arte e arte-educação foram incorporados no vocabulário educacional, entretanto, como salientam Ferraz e Fusari ¹⁷, cada uma remete a abordagens diversas do ensino da arte. A educação através da arte concebe a arte principalmente enquanto processo criador. É um movimento educativo e cultural que busca a constituição do ser humano completo, nos moldes de um pensamento idealista. Nessa perspectiva teórica, explica-se “a aquisição de conhecimentos como algo inerente à criança: ela nasce com potencialidades e resta-lhe desenvolvê-las. Tal concepção crê que a construção do conhecimento independe do meio”. Entre os teóricos desta abordagem podemos citar V. Lowenfeld, Herbert Read e Arno Stern (PILLAR, 1996 c :34). No contexto do cenário internacional, nas décadas de 40 e 50, esta tendência vigorou na educação, e repercutiu no Brasil, cuja principal expressão foi o Movimento das Escolinhas de Arte, que desde 1948 propunha a desenvolver a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino da arte.

Em busca da conquista de um espaço próprio para a arte no sistema institucional educacional, seus teóricos procuravam enfatizar o ensino da arte, concebendo-o numa perspectiva supostamente exclusiva do desenvolvimento da capacidade criadora. Embora esta tese seja questionável, o alerta que o ensino da arte promove a dimensão humanizadora da educação é um argumento que ainda permanece válido. Mas devemos salientar que entendemos o conceito de dimensão humanizadora num registro diferente daquele defendido pelos teóricos da educação através da arte. Nossa idéia de dimensão humanizadora vincula-se menos ao conceito idealista humanista, convergindo mais para o aspecto reflexivo da formação artística, onde o ato de conhecer implica um permanente processo de conscientização.

Mais recente, o movimento arte-educação constitui-se no final da década de 70 e é herdeiro conceitual das premissas metodológicas da escola nova ¹⁸ e da educação através da arte. Fundamentalmente, a arte-educação concebe o ensino da arte

numa ação criadora, ativa e centrada no aluno. Este movimento nasce num contexto problemático, porque desde a inserção da educação artística como disciplina responsável pelo ensino da arte pela lei 5692/ 71, observa-se que a maioria dos professores propõe atividades desvinculadas do saber artístico, evidenciando sua falta de preparo e desinformação (FERRAZ e FUSARI, 1992:16). A partir dos anos 80, no Brasil, o movimento arte-educação começa a conquistar espaço no sistema escolar. Essa década é identificada com um engajamento mais crítico frente à educação, e a “Semana de Arte e Ensino”, ocorrida na USP, em 1980, vale como marco referencial político dos arte-educadores. Porém, apesar de organizarem-se em associações, Ana Mae explica que os professores não conseguiram incentivar o desenvolvimento da pesquisa na área, mesmo que atuem com maior consciência crítica, os arte-educadores permanecem com uma formação profissional deficitária (BARBOSA, 1991:13).

Comparando as duas tendências, observa-se que apesar da educação através da arte não ter repercutido de maneira significativa na educação formal, esta proposta contribuiu para o ensino da arte ao enunciar uma concepção em que arte e educação influenciam-se reciprocamente. Já a arte-educação representa uma busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem na escola, revalorizando o professor, conscientizando-o da importância de sua ação profissional e política na sociedade. Nesta concepção, o ensino da arte pressupõe uma metodologia que possibilita a aquisição de um saber específico, onde o acesso aos processos e produtos artísticos são o ponto de partida e também servem como parâmetros para as ações educativas; possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla do mundo em que vivem e nas suas correlações. Conforme Ferraz e Fusari, é importante redefinir os objetivos, conteúdos e métodos do curso de arte na educação escolar para que este deixe de ser considerado apenas atividade e seja promovido a uma nova categoria: “disciplina Arte”.

Cada tendência defende a arte na escola através de uma perspectiva par-

ticular, a partir de uma argumentação estratégica em relação ao seu respectivo contexto sócio-histórico. Ambas nos indicam a trajetória do ensino da arte na escola, e constituem-se em referência importante, pois representam os posicionamentos assumidos ao nível teórico, os quais repercutem na prática do ensino da arte. Portanto, seu conhecimento é necessário porque o planejamento de uma proposta de trabalho como a que estamos desenvolvendo implica em esclarecer e conscientizarmo-nos acerca de quais os posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos. Procuramos defender uma concepção de ensino que entende o saber arte como promotor da dimensão humanizadora da educação e do desenvolvimento cognitivo-sensível. Assim, a presente proposta de leitura de obra resulta do desdobramento das concepções educação através da arte e arte-educação, porque pretende privilegiar pontos peculiares a cada uma: o ensino da arte nos aspectos cognitivo e sensível e o processo educativo na sua dimensão humanizadora.

Em suma, a concepção educacional que orienta o desenvolvimento desta dissertação segue duas questões pontuais: a) compreender que a educação implica um duplo enfoque - de produção e reprodução de conhecimento -; b) entender o ensino da arte como promotor do desenvolvimento cognitivo e sensível dos educandos.

A compreensão da obra de arte sob o ponto de vista cognitivo

Após indicar as bases teóricas da concepção de ensino da arte que orientam este trabalho, apresentaremos alguns aspectos da pesquisa de Michel Parsons (1992) sobre a compreensão da obra de arte a partir do ponto de vista cognitivo. Ao contrário de Bourdieu, este autor não se fixa em questões relativas à classe social para desenvolver uma pesquisa sobre os estádios do desenvolvimento estético, seu estudo aborda questões de psicologia, sociologia, filosofia, arte e educação. Seu trabalho está sob a influência da obra de Lawrence Kohlberg que trata a respeito do desenvolvimento cognitivo moral, sendo uma aplicação à área da arte de uma abordagem teórica cognitiva já

clássica em outros domínios do saber. De acordo com Parsons, três aspectos estão implícitos na reação das pessoas à arte: (a) a concepção do que deve ser uma pintura; (b) quais as características que um quadro deve apresentar; (c) a concepção quanto à forma de julgar a obra¹⁹.

Destacamos deste autor o conceito de estágio, originário da pesquisa de Kohlberg, este termo é usado com o sentido de estágio, etapa. De acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo, as pessoas alcançam concepções mais complexas passando por uma série de estádios. A cada etapa nos apropriamos de um aglomerado de idéias, que a literatura especializada chama de estágio. Assim, para atingirmos uma compreensão madura da ciência, moral ou da arte pressupõe-se conquistar muitas capacidades complexas. É preciso, por exemplo, considerar os pontos de vistas de outras pessoas, e discernir os fatores subjetivos dos fatores objetivos que afetam nossa conduta. De acordo com Parsons, o estágio de compreensão da arte a que cada indivíduo consegue chegar depende de dois fatores: (a) da natureza das obras de arte com que o indivíduo entra em contato; e, (b) do grau em que se vê estimulado a refletir sobre elas.

Os estádios de desenvolvimento estético constituem-se em número de cinco, cuja evolução cognitiva ocorre em direção a uma auto-consciência. Em cada um há uma estrutura de entendimento que concebe uma idéia dominante do que seja a arte, cuja perspectiva fundamental é diferenciada. Desse modo, ao transpor os estádios, somos capazes de interpretar esteticamente a obra cada vez melhor. Outro aspecto estudado é a natureza psicológica da compreensão das obras pois os estádios se assentam na nossa capacidade crescente para assumir os pontos de vistas dos outros, similar ao que acontece nos esquemas de desenvolvimento cognitivo.

Este estudo contribui em nossa pesquisa, na medida em que revela brechas na perspectiva mais determinista de Bourdieu, ampliando as variáveis relativas ao

entendimento do consumo de obras de arte. Neste prisma, defendemos a hipótese de que há um nexo nas abordagens apresentadas pelos autores, uma vez que ambos consideram o contexto social em que o indivíduo se insere como fator relevante para a compreensão da arte. Embora reconheçamos que a questão social seja mais evidente em Bourdieu, devido ao seu destaque à influência dos condicionamentos sócio-econômico-culturais nos modos de percepção do público, o que é coerente com sua perspectiva sociológica sobre a compreensão dos modos de compreensão da arte. Por seu turno, Parsons, cuja abordagem pontua-se pelas teorias do desenvolvimento cognitivo²⁰, amplia o entendimento do consumo de obras ao salientar a importância dos aspectos propriamente estéticos e psicológicos, numa perspectiva psicologizante da compreensão da arte.

A apresentação dos cinco estádios serve para proporcionar uma idéia geral sobre os mesmos, lembrando que os alunos participantes do Estudo Exploratório classificam-se, via de regra, no segundo estágio. O primeiro estágio de desenvolvimento estético é característico dos primeiros momentos do desenvolvimento cognitivo. No aspecto estético, o espectador não faz uma distinção quanto ao tipo de representação a que a obra se propõe apresentar, desse modo não importa se a obra é figurativa ou abstrata. Até certo ponto, Parsons admite que este estágio é uma construção teórica para apreendermos o sentido do desenvolvimento da compreensão da arte e é característico do período pré-lingüístico do indivíduo, no qual as crianças demonstram um gosto intuitivo pela maioria das obras, além de sentir uma forte atração pela cor. Já sob o ponto de vista psicológico, não há consciência do ponto de vista dos outros. Assim, o primeiro estágio situa-se somente nos primeiros tempos de vida do indivíduo, e é em grande medida pré-lingüístico e pode incluir as crianças do jardim de infância.

A representação é a idéia básica do segundo estágio. Do ponto de vista estético, o estilo deve ser realista, sendo que o indivíduo já tem a capacidade de distin-

guir alguns aspectos estéticos, como aqueles que têm relação com o que está sendo representado na obra. Parsons explica esta questão ao citar que o espectador pode considerar que “as cores de Klee são bonitas; e isto é uma característica das cores, e não uma questão de preferência pessoal”. Isso significa que o segundo estágio já apresenta um progresso, sob o ponto de vista psicológico, porque começamos a reconhecer tacitamente o ponto de vista dos outros.

No terceiro estágio, as idéias organizam-se em torno da expressividade. Assim, tanto a beleza do tema, como o realismo estilístico e a habilidade do artista não são mais fins em si mesmos, como na etapa anterior, mas meios para expressar alguma coisa. O critério mais importante para a compreensão da arte, neste estágio, é o de proporcionar uma experiência individualmente vivida. Psicologicamente, a evolução está no fato de adquirirmos uma nova consciência da interioridade, tanto no que se refere à experiência alheia, quanto à nossa própria experiência. Desse modo, podemos inferir que no aspecto estético, a conquista do indivíduo se dá através do entendimento da irrelevância da beleza do tema ou do realismo estilístico da obra, o que importa neste momento é a expressão.

A capacidade de considerar a significação de um quadro como competência social é a característica do quarto estágio. Esteticamente, a conquista evolutiva ocorre ao admitirmos que o meio de expressão, a forma e o estilo são aspectos importantes e ao conseguirmos diferenciar a atração literária do tema e do sentimento daquilo que a obra de fato realiza. Somos capazes, portanto, de discernir as relações estilísticas e históricas dos quadros e, ao submetemo-nos à crítica especializada enquanto guia da percepção, porque entendemos que o juízo estético é algo da ordem do racional e passível de objetividade. Quanto ao aspecto psicológico, o progresso reside na capacidade de adotarmos a perspectiva da tradição do saber artístico, considerado no seu conjunto (crítica, estética e histórica).

A palavra que define o quinto estágio é autonomia, sobretudo do indivíduo que deve julgar os conceitos e valores construídos pela tradição para significar e compreender as obras de arte. Neste estágio, o juízo é definido, paradoxalmente, como mais pessoal e mais social, ao mesmo tempo, porque mesmo sendo uma responsabilidade individual o juízo pressupõe o diálogo, uma compreensão intersubjetiva. Sob o enfoque psicológico, este estágio representa um avanço porque exige que se transcenda o ponto de vista da cultura, quando admitimos ser possível discutir racionalmente os juízos estéticos, apesar destes basearem-se em afirmações pessoais. Do ponto de vista estético, aprimoramos nossa compreensão das obras ao reagirmos de forma mais sutil, e aguçamos nossa percepção às expectativas tradicionais ao tomar consciência que tais expectativas podem ser enganosas, o que significa que o indivíduo alcança uma certa autonomia na compreensão das obras.

Para aprimorarmos nossa compreensão da arte, e atingirmos as capacidades características do quarto e quinto estágios, precisamos ter alguma experiência no domínio da arte. Isto significa, por exemplo, obtermos as condições que nos permitam distinguir os diversos gêneros de quadros. Mais que a evolução da faixa etária, a passagem para o próximo estágio implica num esforço sério e persistente para a compreensão da obra. Sendo assim, somente as idades mais baixas têm sua correspondência nos primeiros estágios. “Na prática, quase todas as crianças em idade pré-escolar utilizam idéias do primeiro estágio. A maioria das crianças da escola primária utiliza idéias do segundo estágio”. Muitos adolescentes valem-se de idéias do terceiro estágio, porém, depois desta fase, outros fatores importam mais que a idade (PARSONS, 1992: 28). Ao comparar a evolução progressiva da seqüência de estágios de desenvolvimento estético com a seqüência do desenvolvimento mental, Parsons explica-nos que o desenvolvimento humano, tanto ao nível mental quanto social, progride numa direção que vai da dependência para a autonomia, e destaca dois momentos importantes nesta evolução: (a) quando nos libertamos do impulso biológico, tornando-nos membros da sociedade,

ao aceitar as regras de conduta: (b) quando nos libertamos da dominação da sociedade (em termos), ao conseguir articular uma visão particular.

Contudo, tornar-se autônomo não implica em abandonar a sociedade, significa atingir o entendimento de que mais importante do que adaptar-se à sociedade é a nossa capacidade de aperfeiçoá-la. Assim, diante desta afirmativa tão produtivamente lúcida, podemos inferir que o estudo sobre a evolução dos estádios de desenvolvimento estético enfatiza o aspecto emancipatório da dimensão humanizadora da educação. Articula diretamente o aprimoramento da nossa natureza social com o desenvolvimento do juízo estético ao indicar que a sociabilidade “está subjacente ao desenvolvimento do juízo estético, tal como subjaz às restantes formas de desenvolvimento cognitivo”. Sua abordagem da compreensão da arte proporciona uma dimensão do gosto estético diferente de Bourdieu, mas converge com o conceito de habitus. Pautado pela via das teorias do desenvolvimento cognitivo, o autor admite que o indivíduo progride na seqüência dos estádios conforme a natureza das obras com que tem contato e do grau de reflexão que é estimulado a fazer sobre as mesmas. Consideramos que seu argumento aproxima-se ao de Bourdieu quando afirma que a apreciação das obras depende de uma ação sistemática das estruturas a que estamos vinculados, seja por parte da família ou da escola.

A afinidade entre os autores, supomos, está no fato de que ambos admitem a necessidade de um preparo, um estudo para aproximar o público da obra de arte. No entanto, ao vincular a evolução do juízo estético com o aprimoramento de nossa natureza social, Parsons preconiza esta aproximação sob uma perspectiva menos determinada pelas estruturas de classe social, o que nos leva a pensar a problemática da recepção sob o ponto de vista da evolução sensível-cognitiva do aluno. Em consequência, sua abordagem nos obriga a dimensionar nosso objeto de estudo num enfoque mais próximo à sua subjetividade, menos determinado pela sua condição social. Em contra-

partida, o recorte teórico de Bourdieu fundamenta nosso entendimento desta problemática num registro que contempla prioritariamente as estruturas sociais, explicitando os mecanismos subjacentes aos sistemas de produção e consumo de bens simbólicos. Desse modo, o enfoque bourdieuiano explicita que o sistema escolar, através do consumo admirativo, acaba por perpetuar a manutenção da distribuição desigual do capital cultural, privilegiando a difusão cultural, ao invés de se propor a qualificar socialmente os alunos para a recepção das obras de arte. Já o enfoque estético-psicologizante de Parsons indica brechas para alterar esta quadro, uma vez que focaliza a problemática do consumo de obras numa perspectiva mais subjetiva.

Notas - Capítulo I

1. Bourdieu critica os teóricos da estética da recepção por pressuporem um leitor cultivado, isto é, por tomarem por objeto sua própria experiência de leitor cultivado, não analisada sociologicamente, 1996, p.337. No entanto, preferimos relevar esta ponderação do autor porque foi importante manter a premissa que confere ao público um papel ativo na produção de sentidos como eixo teórico deste estudo.
2. A tese favorável à autonomia do texto é defendida pela vertente estruturalista francesa, conforme Regina Zilberman, 1989, p.10.
3. As quais, no contexto deste estudo, são entendidas por obras de arte moderna e contemporânea.
4. Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e ao impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, propriamente simbólica, a essas relações de força, conforme Bourdieu e Passeron, *A Reprodução*, 1992, p.19.
5. A fotografia está incorporada à estética burguesa desde que foi reconhecida como categoria artística. Vale mencionar que a fotografia aqui abordada refere-se sobretudo às reproduções utilizadas pela indústria cultural.
6. As expressões 'indústria cultural' e 'cultura de massa' estão desgastadas, segundo Muniz Sodré, 1996, p. 7, devido a sua vinculação com as perspectivas críticas - e moralistas - da Escola de Frankfurt, ou com as posições incipientes, nos anos 60, da sociologia da cultura e da comunicação. O autor prefere termos como tecnocultura para designar o campo comunicacional enquanto instância de produção de bens simbólicos ou culturais. De nossa parte, porém, permanecemos com o termo indústria cultural em respeito à lógica da terminologia utilizada por Bourdieu, "O mercado dos bens simbólicos", 1970, *A economia das trocas simbólicas*, 1992.
7. Maria Rita Kehl, *Imaginário e Pensamento*, 1995, pp. 178-9.
8. Conforme a autora, cada vez mais confirma -se a hipótese de que a relação dos sujeitos com a realidade, sobretudo naquilo que se dá através da intermediação do discurso televisivo, é uma relação prioritariamente imaginária, regida pela lógica da realização dos desejos, o qual, portanto, prescinde do pensamento, da reflexão dos sujeitos, *Ibid.*, p. 171.
9. Por atitude passiva, no contexto deste estudo, entendemos a dificuldade que os alunos apresentam em manifestar-se oralmente ou por escrito, ou ainda, as dificuldades que enfrentam na interpretação de textos.
10. Embora não possamos deixar de reconhecer que existam outras instâncias de acesso aos bens culturais para os participantes, como por exemplo as escolas de samba, as associações de bairros, enfim, manifestações culturais próprias do contexto social a que os sujeitos pertencem. Mas, o que salienta-se é que dificilmente os alunos têm oportunidade de interagir com o bem cultural erudito.
11. O projeto neoliberal, envolve a construção de uma nova hegemonia, baseada na utilização extremamente eficaz de dispositivos lingüísticos, que se vale de uma retórica construída em torno de termos que carregam uma carga positiva, como escolha, eficiência, direitos do consumidor, excelência, padrões de qualidade, conforme Tomaz Tadeu da Silva, 1995a, p.254.
12. A característica básica da *consciência* é sempre consciência de alguma coisa; é dirigida para alguma coisa; e por sua vez, é 'determinada pelo objeto intencional do qual é uma consciência' [Schutz]. O objeto intencional é o objeto significado pelo indivíduo e isolado por ele, através da atenção da percepção sensorial e da atenção cognitiva, conforme Helmut R. Wagnier, 1979, p.313.
13. Por formação humanizadora, queremos destacar o aspecto reflexivo do processo educacional o qual além de implicar aquisição de conhecimento, promove também o pensar sobre o pensar, conforme a concepção de ação cultural inserida num processo de permanente conscientização, preconizada por Paulo Freire, 1982.
14. O livro de Lowenfeld e Brittain teve sua primeira edição em inglês, em 1947, pela Macmillan Company.

15. Livre-expressão, concepção de ensino da arte que propõe a espontaneidade como fonte de construção das imagens das crianças, nesta abordagem mais que a produção plástica, interessa é o processo em que se dá o trabalho, conforme Ana Mae Barbosa, 1991, p.23.
16. Todo ato de conhecimento envolve a criação, ou um re-arranjo, parcial ou total, do esquema conceitual do indivíduo. Ao aprender algo, o indivíduo cria uma significação, a partir de suas próprias vivências e conceitos, conforme Duarte Jr, 1988, p. 99.
17. As autoras também se referem a 'educação artística' enquanto concepção de ensino da arte, no entanto, preferimos apresentar somente as concepções da 'educação através da arte' e 'arte-educação', para situarmos nossa opção metodológica relativa ao ensino de arte. No contexto deste estudo, 'educação artística' apenas designa a disciplina curricular que responde pelo ensino de arte, desde sua inserção no currículo escolar pela Lei 5692/ 71.
18. Também chamada de pedagogia nova, escolanovismo, origina-se no fim do século XIX na Europa, chega no Brasil em 1920; sua proposta é de adaptar os estudantes ao meio social, a partir de uma aprendizagem pautada nos interesses dos alunos; John Dewey, 1859-1952, é um filósofo, pertencente a esse movimento.
19. Assim, o entendimento da pintura está organizado numa seqüência de desenvolvimento que obedece a uma ordem comum a todas as pessoas, vinculada a uma série de intuições sobre as possibilidades da arte, e cada passo, nessa seqüência significa um avanço progressivo na compreensão da arte. Esta seqüência progressiva de entendimento sobre a arte avança a medida em que o espectador tem acesso sistemático a obras de arte, assim como a informações sobre as mesmas, conforme Michel Parsons, 1992, p. 21. Vale acrescentar ainda que o estudo deste autor atém-se apenas à pintura, enquanto linguagem artística.
20. A idéia básica das teorias do desenvolvimento cognitivo é a de que alcançamos as percepções complexas da maturidade passando por uma série de estádios, que se sucedem segundo uma determinada ordem progressiva. As teorias do desenvolvimento cognitivo constituem uma parcela importante do pensamento moderno, exerceram uma influência considerável sobre o modo como compreendemos a nós mesmos, com repercussões importantes no campo do ensino. Os nomes de Piaget e Kohlberg são os mais conhecidos dentro do movimento, *Ibid.*, p.26.

2. ESTUDO EXPLORATÓRIO

2. Estudo Exploratório

Descrição e análise

Os objetivos desta pesquisa exigiam uma investigação numa escola de 1º grau da rede pública para compreender melhor o fenômeno da apreciação artística pelos alunos de classes populares. A idéia inicial era de que o Estudo Exploratório proporcionasse uma primeira avaliação da proposta da pesquisa. Foi uma estratégia para verificar até que ponto o processo estava de acordo com a realidade do público participante e o seu meio social. Inicialmente, os participantes do Estudo Exploratório eram em número de 25 alunos, de quinta a oitava série do calendário C¹. As atividades do Estudo Exploratório iniciaram em 17 de janeiro e terminaram em 1º de fevereiro de 1996. Ao longo deste período, o número de participantes diminuiu para onze, devido ao encerramento do ano letivo em 26 de janeiro. Somente os alunos em recuperação terapêutica continuaram a freqüentar a escola após esta data. O Estudo Exploratório foi constituído de várias atividades (ver anexo 2), entre elas três mostras de obras de arte, quando apresentamos as gravuras de Iberê Camargo, uma sessão de vídeos sobre arte², um

passeio cultural ao MARGS (Museu de Arte do Rio Grande do Sul) e à Casa de Cultura Mario Quintana.

As mostras se propunham a exibir as gravuras de Iberê Camargo à comunidade escolar e apresentar informações relativas às artes visuais e sobre a obra do artista. Apenas a primeira exposição exibiu o conjunto das gravuras de Iberê Camargo (ver anexo 1), e as demais apresentavam somente uma obra e os recursos museográficos correspondentes. A primeira exposição - *Gravuras de Iberê Camargo* - era composta de três gravuras com as respectivas etiquetas de identificação e um texto que explicava a pesquisa à comunidade escolar (ver anexo 4); a segunda - *Artes Visuais* - mostrava "Menina", a gravura preferida pelos participantes, além de apresentar um texto sobre artes visuais, um esquema sobre a diferença entre gravura e pintura e uma foto de Iberê Camargo no seu atelier de gravura; a terceira mostra - *Iberê foi um inventor de formas* - apresentava a gravura "Objetos", uma linha cronológica, biográfica e artística de Iberê Camargo, além de três imagens de diferentes momentos da carreira do artista. A princípio, tínhamos planejado uma quarta exposição em que reaperentariamos as três gravuras de Iberê Camargo acompanhadas somente pelas etiquetas de identificação e solicitaríamos aos alunos que respondessem novamente o Questionário de Sondagem, para confrontarmos os dados obtidos no início. Infelizmente, isto não foi possível devido às dificuldades enfrentadas na execução do cronograma da pesquisa. Como a escola, no mês de janeiro, só funcionava pela manhã, as exposições eram montadas e desmontadas diariamente com o auxílio de um grupo de alunos. Este procedimento de montagem³ e desmontagem diária foi necessário devido à falta de segurança para as obras, as quais eram guardadas na secretaria da escola, no final do turno.

A sessão de vídeos tratava sobre o processo criativo de Iberê Camargo, além de mostrar os procedimentos da técnica de gravura em metal através do vídeo *Gravuras de Maria Lúcia Cattani*. Os vídeos foram apresentados em única sessão na

Escola Estadual de Iª e IIª Graus Rubem Berta, situada em frente à Escola Estadual Marechal Mallet, que não dispunha de aparelho de televisão nem de vídeo-cassete. O passeio cultural foi a última atividade realizada pelo grupo. Nesta ocasião os alunos tiveram a oportunidade de apreciar uma retrospectiva de artistas plásticos gaúchos, *60 anos de Arte Gaúcha, homenagem aos 60 anos da ARI* (Associação Riograndense de Imprensa). Na exposição, destacou-se a presença de uma obra de Iberê Camargo, pertencente ao acervo do MARGS, "Paisagem", óleo sobre tela de 1946.

Para coleta de dados, aplicamos em cada atividade um instrumento de avaliação na forma de questionário com questões abertas e de múltipla escolha sobre os conteúdos trabalhados. Ao final, os alunos que participaram de todo o processo responderam cinco instrumentos de avaliação. Durante a última fase do Estudo Exploratório realizamos entrevistas individuais com alguns alunos em sala de aula, para conseguir dados mais específicos sobre a leitura de obras realizadas pelos participantes⁴. A análise deste material rendeu importantes indicativos para o nosso estudo. Observamos o elevado grau de dificuldade que os participantes possuem quanto à expressão escrita e à interpretação de textos, o que prejudicou parcialmente o trabalho de levantamento de dados. Isso porque nos instrumentos de avaliação solicitamos aos alunos que expressassem suas opiniões sobretudo através do manejo da língua escrita. Estes instrumentos de avaliação foram concebidos com a intenção de verificar objetivamente o índice de aprendizado dos participantes sobre os conteúdos abordados através da leitura das obras, e para estabelecer um espaço interativo entre os participantes e a pesquisadora⁵.

Na análise das respostas aos instrumentos de avaliação nos deteremos nos resultados fornecidos pelo *Questionário de Sondagem*. Foi através deste instrumento que começamos o trabalho de coleta de dados, cujo objetivo era traçar um perfil sócio-econômico-cultural dos participantes. No levantamento dos dados da etapa de sondagem (ver anexo 6), observamos que as turmas eram heterogêneas quanto à faixa

etária, daí concluímos que a idade dos alunos não seria um critério objetivo. Assim, preferimos considerar o número total de alunos participantes, que no caso do Questionário de Sondagem foi de 25 alunos. Nossa idéia de perfil consiste em obter o conhecimento das preferências culturais dos participantes, além de seus dados de identificação.

Nos tópicos sobre o local de trabalho e ocupação, 24% confundiram-se ao escrever estudante como ocupação, afirmando, no entanto, trabalhar em algum local. Apenas 20% referiram-se como estudantes da Escola Marechal Mallet, ou como ajudantes de trabalhos domésticos, ou ainda, em alguma ocupação num local de trabalho. Em relação à faixa etária, a idade mínima era de 11 anos (5ª série) e o aluno mais velho tinha 18 anos (7ª série). Consideramos a heterogeneidade de faixa etária como um dado indicativo de que os alunos participantes pertencem às classes populares. Outros indicadores da condição social dos participantes são a localização geográfica da escola, situada na parte periférica da cidade; a indumentária simples dos alunos; os seus hábitos precários de higiene pessoal e social; e o uso incorreto da língua, tanto na sua expressão escrita quanto verbal.

As vivências e preferências culturais manifestadas pelos alunos constituem outro índice da sua condição social. A atividade cultural de sua preferência é assistir televisão, um dos meios mais populares de entretenimento. O espaço cultural mais citado pelo grupo foi a Usina do Gasômetro - cuja política cultural visa a atender, em parte, uma demanda de classes populares. Quando solicitados a indicar seus artistas preferidos, 60% apontou profissionais da indústria cultural, sendo que 36% são atores televisivos. Essas respostas reforçam, portanto, a idéia de que os alunos possuem uma vivência cultural marcada pelos meios de comunicação de massa. Os dados relativos à apreciação artística dos participantes no Questionário de Sondagem indicam que os alunos apresentam dificuldades no uso da linguagem das artes plásticas. Dificuldades presentes tanto entre os alunos mais adiantados, no fim do 1º grau, como entre os que estão inici-

ando seus contatos com a disciplina de educação artística.

Das obras apresentadas aos participantes, a gravura "Menina" obteve 56% da preferência, seguida por "As Idiotas", 40%; e "Objetos", com apenas 4% (ver anexo 6). Estes números demonstram que os alunos estão condicionados pelo tema figurativo e confirmam a caracterização do segundo estágio de desenvolvimento estético, proposto por Parsons, além do condicionamento pelo realismo funcionalista, apontado por Bourdieu. Outro dado revelado pelo instrumento na apreciação artística foi que 52% do grupo considerou as obras expostas na mostra *Gravuras de Iberê Camargo* de maneira favorável, qualificando-as de interessante, termo que, apesar de ser um tanto vago, pode ser entendido neste contexto com uma conotação positiva. Por outro lado, 40% dos alunos considerou as obras como médias, destacando a tristeza da figura da "Menina" ou apontando "Objetos" como figuras sem sentido. Somente 8% manifestaram-se desfavoravelmente, considerando as gravuras "*tristes, desagradáveis, sem cor e que precisariam ser mais desenhadas*". Estes aspectos negativos indicados pelos participantes também validam sua classificação no segundo estágio de desenvolvimento estético e seu condicionamento ao realismo funcionalista. Isso porque, na medida em que a *tristeza* da "Menina" e a *falta de sentido* de "Objetos" são argumentos que diminuem o prestígio das gravuras frente ao público, comprova-se que, na sua perspectiva, o importante é o assunto representado pela obra, sendo que a beleza e o realismo do tema exposto são fatores decisivos para a apreciação artística nesta etapa do desenvolvimento estético.

A última parte do Questionário de Sondagem consistiu em proporcionar um espaço para os participantes manifestarem-se sobre a sua participação na pesquisa e obras apresentadas. A tabulação dos dados mostrou que 64% do grupo considerou válida a experiência de responder um questionário sobre uma exposição de artes plásticas. Citamos a resposta de Paulo Rodrigo O. Rodrigues, 15 anos, 6ª série:

Gostei muito porque pude dizer o que sentia sobre a gravura.

Sua afirmação é significativa porque os alunos reagiram positivamente ao responder o questionário, expressando suas idéias a respeito das obras apresentadas, oralmente e por escrito. Um indicativo de que o grupo estava interessado na proposta revela-se no fato de que a maioria dos alunos realizou a tarefa de elaborar perguntas sobre o artista ou sua obra (ver anexo 5, Questionário de Sondagem, questão 4.2). Observamos que muitas destas perguntas demonstravam interesse quanto à inspiração do artista. Tal preocupação, em nosso entender, é um dado que indica a sua apreciação artística com traços do consumo admirativo⁶, pois os participantes, ao manifestarem tamanho interesse pela inspiração, demonstraram perceber o artista enquanto ser de exceção, que realiza seu trabalho devido a uma inspiração, ao invés de seu esforço próprio. Entendemos que essa característica de consumo admirativo deve-se a um conjunto de fatores que incluem o entendimento precário da arte, estreitamente relacionado ao tipo de ensino de arte oferecido na escola, e à falta de oportunidades de freqüentar espaços destinados a exibição de obras de arte. Fatos agravados pela baixa condição social dos alunos, contexto em que a escola representa para a maioria uma das únicas oportunidades de interagir com o objeto artístico e acessar aos seus conhecimentos específicos.

Entre os participantes do Estudo Exploratório, cerca de metade do grupo mostrou-se motivada a trabalhar com artes plásticas (ver anexo 5, Questionário de Sondagem, questão 4.3 e 4.4). No entanto, 48% do grupo não se motivou a realizar trabalhos em arte. Ainda, 32% do grupo apresentou sugestões bastante procedentes sobre sua participação, manifestando compreender e reconhecer o valor de tomar parte na pesquisa e aprimorar seu aprendizado em artes plásticas. A seguir citamos algumas sugestões desses alunos para testemunhar a sua contribuição ao trabalho desenvolvido na etapa da sondagem:

- *é importante que ocorra mais exposições na escola; gostaria de ver obras de outros artistas; (gostaria de) apreciar obras com cores; as obras deveriam ser mais explicadas.*

Tais observações indicam que esta parcela do grupo valorizou a realização do Estudo Exploratório, solicitando mais exposições de obras de arte na escola. Os alunos também manifestaram interesse em conhecer outros artistas, em apreciar obras coloridas e indicaram que as obras precisariam de maiores explicações ao serem expostas na escola. Estas respostas reforçam as direções que optamos para abordar a leitura da obra de arte no contexto escolar. No entanto, ressalta-se que um número considerável (40%) não se manifestou sobre sua participação na etapa de sondagem da pesquisa. O que pode ser consequência da falta de hábito de manifestarem-se por escrito sobre suas atividades escolares, ou porque a pesquisa, neste momento inicial, ainda não tivesse despertado suficientemente seus interesses, ao ponto de movê-los a contribuir com alguma sugestão.

Feita esta primeira análise, passaremos a discutir os resultados obtidos na aferição do desempenho dos participantes nas demais atividades desenvolvidas no Estudo Exploratório (ver anexo 10) em que destacamos os seguintes aspectos: (a) *leitura de obra* -1. para chegarmos a alguma conclusão neste item nossa idéia foi observar o uso de termos específicos da linguagem de artes plásticas realizado pelos participantes nas suas respostas; 2. um indicativo bastante objetivo desta questão foi verificar o aprendizado sobre a diferença entre pintura e gravura; (b) *interação participante/ pesquisadora* -1. para analisar este aspecto procuramos observar se houve um aumento nos índices de respostas nos instrumentos de avaliação; 2. além disso, nos propomos a apurar sua opinião a respeito da participação no Estudo Exploratório.

A leitura desses dados indicou que os participantes apresentaram um relativo crescimento em suas possibilidades de leitura de obra e na sua interação com a

pesquisadora. Para avaliar seu desempenho nestes aspectos, realizamos o levantamento em duas etapas: (a) a tabulação específica de cada instrumento; (b) e o confronto dos dados obtidos nos instrumentos de avaliação (ver anexo 10). Após tabularmos os dados referentes a cada instrumento de avaliação, optamos por destacar os índices relativos a algumas respostas.

Os critérios utilizados para a escolha da pergunta a ser destacada em cada instrumento de avaliação foram os seguintes: (a) constatar se a questão apresenta um índice significativo de participação dos alunos; (b) verificar se o conteúdo da questão corresponde com o aspecto abordado na análise do desempenho dos participantes. Desse modo, para avaliar os alunos em relação à leitura de obra nos valem da questão que os estimulava a indicar algum termo específico do vocabulário de artes plásticas. Quanto à averiguação sobre sua capacidade em distinguir as técnicas de gravura e pintura, vale mencionar que apenas os instrumentos de avaliação (1) Questionário de Sondagem, (2) Ficha de Análise de Vídeo e (3) Interpretação de Texto e Esquema Anexo possibilitavam obtermos essa informação. No que se refere a opinião do grupo sobre sua participação no Estudo Exploratório, bastou consultarmos suas respostas, pois esta questão constava nos instrumentos de avaliação, à exceção da Ficha de visitação a Espaço Cultural.

Especificamente quanto à leitura de obra, podemos afirmar que houve uma mudança no desempenho dos alunos tanto em relação ao aspecto mais genérico do seu conhecimento sobre arte, como o uso de termos do vocabulário de artes plásticas, de 8% passou para 55,56%. O mesmo vale para a distinção entre as técnicas de gravura e pintura. No Questionário de Sondagem apenas 24% dos alunos afirmaram saber distinguir as técnicas, sendo que no desenrolar do processo este índice aumentou para 72,73% (ver anexo 10, Tabela 1. Apreciação Artística.).

No que concerne à interação participante/pesquisadora salientamos que

a seqüência dos índices de abstenção demonstra um valor muito alto no terceiro instrumento de avaliação. Entretanto, importa destacar que este número é consequência do desempenho de apenas um aluno que deixou em branco seis itens do seu questionário, comprometendo, assim, o índice de participação do grupo. Desse modo, ao acompanharmos toda a seqüência (ver anexo 10, Tabela 2, Interação participante/pesquisadora.), constatamos que o índice de abstenção regrediu consideravelmente nas duas últimas atividades. Sobre a opinião dos alunos a respeito de sua participação no Estudo Exploratório, ocorreu uma alteração na sua disposição ao longo do processo. A análise do Questionário de Sondagem indicou que 64% dos participantes consideraram a atividade favoravelmente e 8%, desfavoravelmente. Os dados do último instrumento de avaliação, entretanto, sinalizam uma situação diferente, ainda que o índice favorável tenha praticamente se mantido. Todos os alunos participaram, 27,27% consideram que participar desta atividade foi uma experiência de interesse médio e 9,09% manifestou-se desfavoravelmente.

Por outro lado, após explicitarmos estes resultados não podemos deixar de dizer que a interpretação dos dados é uma tarefa espinhosa, porque nem sempre os índices constituem uma base segura de que os participantes realmente apreenderam os conteúdos abordados. Por isso, devemos ser cautelosos frente aos números que indicam uma alteração significativa na sua capacidade de perceber a diferença entre as técnicas de gravura e pintura, aspecto mais pontual sobre a leitura de obra. No entanto, ao verificarmos os demais instrumentos de avaliação, constatamos que 54,55% dos alunos demonstraram em suas respostas ter conhecimento destes conceitos, porque souberam vincular a questão da gravura, por exemplo, com a tiragem de cópias e a necessidade de realizar o trabalho numa matriz. Este é um dado concreto a indicar-nos que houve um aprendizado efetivo por esta parcela dos alunos.

Outro aspecto relacionado à interação participante/ pesquisadora é que

consideramos os índices de abstenção como um sintoma objetivo da disposição do grupo em participar (ou não) das atividades propostas. Por exemplo, no passeio cultural, quando o grupo apreciou a exposição *60 anos de Arte Gaúcha - Uma homenagem a ARI*, chamamos sua atenção para a presença de uma pintura à óleo de Iberê Camargo naquela mostra. Na ocasião, solicitamos oralmente que os participantes fizessem alguma referência a respeito deste fato, caso o considerassem significativo. Observamos que 66,67% dos participantes fizeram menção à presença da obra do artista, sendo que deste total, 11,11% escolheram a pintura de Iberê Camargo para fazer a leitura de obra, proposta pela Ficha de Visitação a Espaço Cultural (ver anexo 5, Ficha de Visitação a Espaço Cultural, questão 6.); 22,22% fizeram um comentário pessoal; 22,22% mencionaram o texto explicativo sobre a trajetória do artista; e por último, 11,11%, elaboraram um comentário pessoal e remeteram-se ao texto explicativo da exposição.

Ainda em relação à leitura de obra podemos apontar o fato de que na última atividade desenvolvida no Estudo Exploratório, o passeio cultural, todos os alunos realizaram sua leitura optando por obras cuja temática era figurativa. A partir daí podemos inferir que o trabalho proposto foi insuficiente para alterar a etapa de desenvolvimento estético dos alunos. Apesar de terem participado do conjunto de atividades propostas, os mesmos permaneceram condicionados ao realismo e à beleza do tema.

Situando o contexto do objeto de estudo: público-obra

Esta pesquisa, seja a nível teórico ou prático, constitui-se numa via de mão dupla devido à natureza relacional do seu objeto de estudo. Ao tentar aproximar duas instâncias tão díspares, como o público de classes populares e a obra de arte erudita, precisamos contemplá-las concomitantemente para entender os diferentes aspectos da produção e da recepção. Em busca de uma intervenção na escola que vise uma interação mais efetiva entre público e obra de arte, desenvolvemos uma proposta de leitura de obra que tem por meta superar o consumo admirativo e o consumo fácil. É importan-

O pressuposto que a obra de arte erudita instiga uma postura ativa, de busca do sujeito pela apropriação da obra, reforça nossa proposta porque o processo de interação público-obra ocorre melhor na medida em que o receptor conhece alguns elementos da linguagem em que a obra foi produzida e do contexto social em que ela se insere. Este conhecimento é importante para atrair o interesse do receptor, porque o fato de desconhecer a linguagem plástica acaba por moldar seu olhar num registro pré-impressionista.

Atualmente no meio artístico pergunta-se *O que é arte?* Do ponto de vista da produção a busca pela resposta a esta pergunta funciona como premissa que potencializa significativamente as possibilidades, tanto materiais quanto conceituais. Os consumidores, porém, que não têm acesso aos códigos da linguagem artística, ainda permanecem fiéis à postura estética anterior, cujo pressuposto obedecia a outra questão: *O que é belo?* Ora, se a postura estética que privilegia o belo está superada apenas no eixo produtivo do campo artístico, como podemos cobrar uma predisposição inerente (no sentido de ser propriamente estética) do público frente à obra de arte? Se os artistas não priorizam mais um critério universal⁷ de gosto como a beleza, como esperar do público uma compreensão da arte pontuada exclusivamente pelo viés estético?

Estas perguntas decorrem do fato de que os artistas contemporâneos não se valem somente da pura visualidade para realizar suas pesquisas plástico-formais, pois suas obras não se esgotam num gozo puramente estético e, para constatar isto, basta citar a produção apresentada nas últimas Bienais Internacionais. Já o modernismo foi o momento histórico em que os artistas puderam investir em busca da autonomia da linguagem plástica, cujas pesquisas plástico-formais culminariam na pura abstração, quando rompe-se o liame que há muito norteava a produção artística e moldava o olhar do público - a representação realista do mundo visível.

No contexto específico deste estudo importa ressaltar que as ponderações feitas a respeito das dificuldades da recepção de obra de arte contemporânea são igualmente válidas para a arte moderna, já que ambas são tendências da produção artística que contribuem para o afastamento entre público e obra, ao priorizar o modo de representação sobre o objeto de representação. Em síntese, ambos requerem um esforço suplementar para sua leitura e assim exigem do receptor um olhar sensível e reflexivo, um olhar que deve conquistar por si mesmo os possíveis significados da obra.

Trajetória de Iberê Camargo

Iberê Camargo⁸, artista que optamos para apresentar à comunidade escolar, é uma escolha que justifica-se em função do seu reconhecido valor no sistema de artes local e nacional, além do que seu trabalho tem sido um tema recorrente em nossa carreira docente⁹. Foi possível acessar suas obras em função do empréstimo solicitado à Fundação Iberê Camargo. São gravuras que identificam momentos significativos da trajetória plástico-formal do artista. Subjacente a escolha destas gravuras¹⁰ existe uma intenção didática de mostrar três momentos distintos da produção do artista (ver anexo 1). A gravura intitulada “Menina” é característica da fase de aprendizagem de Iberê nesta técnica, início de sua carreira, que caracteriza-se formalmente por uma certa contenção, pois o olhar do artista ainda é obediente às regras da observação verossímil da figura humana. Já “Objetos” representa sua fase dos carretéis, período em que o artista envereda por caminhos formais quase abstratos¹¹. A terceira gravura apresentada, “As Idiotas”, é um exemplo do retorno de Iberê Camargo à figura humana. Porém, são obras que não se propõem a representação enquanto reflexo da realidade cotidiana. Ao contrário, são uma interpretação do artista frente ao tema. Portanto, o conjunto destas gravuras nos possibilita abordar de maneira abrangente sua obra, contemplando as principais fases de sua carreira.

Nossa opção pelas gravuras de Iberê deve-se tanto a qualidade expressiva de sua produção gráfica quanto à carência de recursos financeiros que viabilizassem o deslocamento de obras pictóricas originais até o ambiente escolar, com seu respectivo seguro. Assim, mesmo que Iberê seja reconhecido primordialmente por sua pintura, decidimos pela produção gráfica em função do contato mantido com a Fundação Iberê Camargo, que nos concedeu o empréstimo de três gravuras. Como o foco principal deste estudo está na proposta de difusão e formação artística, através da leitura da obra de arte na escola pública, a possibilidade de apresentarmos reproduções ao invés de originais foi descartada por resultar numa estratégia que negaria ao participante uma apreciação *in loco*, uma vez que a imanência da obra não é apreensível através de reproduções.

- “Menina”, água forte, {1952}, 14,5 X 11,5 cm;
- “Objetos”, água tinta, 1966, 21 X 28,5 cm;
- “As Idiotas”, água forte e água tinta, 1992, 25 X 28,5 cm.

Para entender sua trajetória, é importante ter como pano de fundo o ambiente cultural brasileiro da década de 50, marcado pelo Concretismo - movimento artístico filiado à tradição construtiva, cuja vanguarda de linguagem geométrica significou "um primeiro contato mais articulado e inteligente com as transformações operadas pela arte moderna nos esquemas dominantes" (BRITO, 1985:31). Um acontecimento que ilustra a hegemonia do Concretismo foi o prêmio conquistado por Max Bill na I Bienal de São Paulo, em 1951, com a obra escultórica *Unidade Tripartida*. Conforme Ronaldo de Brito, este fato "foi sintoma do entusiasmo local pelos postulados racionalistas da arte concreta". Desse modo, enquanto os centros hegemônicos do circuito da arte - Europa e Estados Unidos - iniciam uma tendência informalista, os artistas no Brasil, particularmente Rio de Janeiro e São Paulo, retomam a tradição construtiva enquanto projeto de vanguarda.

Em 1958, Iberê é forçado a trabalhar em seu estúdio pois sofre de um problema de saúde que o impede de se deslocar. O artista passa a explorar suas reminiscências, quando elementos extraídos do *porão da infância* começam a povoar suas telas e gravuras. Por isso, no final dos anos 50, sua obra sofre uma drástica transformação. Se até aquele momento sua produção partia de motivos exteriores, como a paisagem, a partir daí seu interesse converge para temas mais pessoais, como seus brinquedos de infância, os carretéis e os ossos. Inicia-se, assim, uma nova fase em sua trajetória, sem filiar-se ao movimento de vanguarda da época - o Concretismo.

Outro ponto de destaque a ser indicado são as influências artísticas do cenário internacional que ecoam em seu trabalho: o Expressionismo Abstrato e o Informalismo. Tendências surgidas no panorama cultural do pós-guerra, momento que Iberê Camargo teve contato com o circuito artístico na Europa. Em 1947, recebeu o prêmio de viagem ao estrangeiro, pelo Salão Nacional de Arte Moderna, no Rio de Janeiro, com o óleo "A Lapa". Vale ressaltar que tanto o Expressionismo Abstrato como o Informalismo, apresentam certa ambivalência frente a uma questão que costuma ser tratada com limites bem precisos: a figuração e a abstração. Isso pode orientar duplamente nosso estudo: (a) no entendimento de um dos pontos essenciais da *démarche* de Iberê Camargo; (b) na elaboração de procedimentos que facilitem as possibilidades de leitura de sua obra pelo público desta proposta. Desse modo, discutir sobre o caráter dúbio com que Iberê Camargo trata a questão figurativo-abstrato pode aprofundar nossa compreensão a respeito de sua trajetória artística e, ao mesmo tempo, privilegiar um aspecto importante para o público, que permanece fiel ao realismo enquanto critério de apreciação de obras de arte. A ambigüidade com que Iberê trata a figura tornou nossa tarefa mais desafiadora, uma vez os alunos demonstraram seu apego à figuração realista na leitura de obras. O questionar sobre os limites entre essas possibilidades de construção plástica - figuração ou abstração - é um direcionamento produtivo numa proposta de leitura de obra. As palavras de Iberê a esse respeito são significativas:

"O universo pictórico e gráfico de Iberê Camargo (...), põe suas raízes no tempo. Parte ele das memórias da infância, (...) a reconstituição de um modo de ver isento dos artifícios que o homem adulto acumula e nos quais, tantas vezes perde o mais puro de si mesmo, (...). Iberê procura, (...) redescobrir a espontaneidade do olhar infantil, o mesmo olhar de outrora que descobriria nos carretéis com que brincava menino o caráter da forma, sua capacidade de metamorfose, sua absorvência dos sentimentos, pela qual adquiria a cada momento os múltiplos significados que a imaginação lhe atribuía." (SCARINCI, 1960 In: IBERÊ CAMARGO, 1985:83-82).

Percebemos na citação de Scarinci uma analogia entre o olhar da infância e o olhar do artista porque ambos são capazes de metamorfose, de brincar com o caráter da forma. São olhares que não se restringem a uma apreensão do mundo limitada pelos condicionamentos do realismo funcionalista. Este é um aspecto importante preconizado pela leitura de obra como produção de sentidos, isto é, ser um espaço de retomada do olhar da infância tão preñado de sentidos mas que foi perdido no transcorrer do tempo. Iberê realiza este retorno quando elege seus carretéis, antigos companheiros de infância, como *leitmotiv* de um período de sua carreira. E sua obra é um convite para que o receptor também retome este espaço, porque para compreendê-la é necessário assumir uma atitude similar àquela apreensão de mundo do olhar da infância, sempre atento aos múltiplos significados das coisas.

A fase dos carretéis é composta por obras em que observa-se composições verticais e planas, sem a preocupação com a representação tridimensional da forma, resultando em imagens que confundem a figura e o espaço plano do suporte. Assim, a bipolaridade entre figura-fundo pouco a pouco dissolve-se na superfície do papel ou da tela. A produção deste período constitui o momento de abstração do artista em que os carretéis configuram-se como pontos luminosos e "as últimas referências explícitas ao mundo exterior se apagam, e agora os carretéis já não parecem mais carretéis, flutuam no espaço, livres do peso da condição natural" (GULLAR, 1982 In IBERÊ CAMARGO, 1985:87).

A década de 80 marca o retorno de Iberê a uma figuração mais explícita

em suas telas, primeiro em auto-retratos, depois nas séries "Modelos", "Fantasmagorias", "Ciclistas". Muitas vezes suas figuras surgem pela linha desenhada sobre uma camada pictórica, recurso formal que também acontece nas gravuras, na técnica de água-forte, onde o artista trabalha sobre uma superfície coberta de verniz escuro e, ao desenhar, retira a matéria com uma ponta de metal, trabalhando diretamente sobre a chapa de cobre. A gravura "As Idiotas", apresentada aos alunos durante o Estudo Exploratório, pertence a este período de sua produção. Segundo Ronaldo Brito¹³, a volta do artista à figuração nada tem de retorno. Ao contrário, é ...

"o esforço para repotencializar os valores de uma poética expressionista no curso de uma modernidade desencantada. Para tanto, inegavelmente, o artista precisou retomar o fundamento de seu ponto de partida - a expressão do sentimento de perplexidade, amor e revolta, apego e cisão do homem no mundo" (BRITO, In: IBERÊ CAMARGO, 1994: 16).

Para o crítico, o que conduz Iberê a recolocar a figura-no-mundo, num cenário absolutamente plano (evidência da autonomia pictórica), não significa "um retrocesso às suas premissas modernas". Trata-se sim de "um incomensurável desespero de teor humanista perante o mundo moderno", de ceticismo frente às promessas de liberdade e crescimento espirituais, promessas que nortearam o artista desde a sua juventude para a causa moderna. Ronaldo de Brito afirma que Iberê, dentre os pintores brasileiros de sua geração, talvez tenha sido aquele que mais se entregou ao espírito de pesquisa moderna, produzindo "ousadas formulações plásticas, irreconhecíveis na dimensão mundana habitual" e que, portanto, arrisca-se a frustrar "seu desejo de comunicação tipicamente expressionista". Esta afirmação converge com nossa colocação anterior sobre o ressentimento do artista frente à incompreensão do público, risco que o artista assume consciente em função de sua coerência às premissas do modernismo. Evidencia-se, então, outra ambigüidade na sua trajetória: ser um artista moderno que deseja comunicar-se com o público, traço resultante do veio expressionista que o acompanha até o final de sua vida.

em suas telas, primeiro em auto-retratos, depois nas séries "Modelos", "Fantasmagorias", "Ciclistas". Muitas vezes suas figuras surgem pela linha desenhada sobre uma camada pictórica, recurso formal que também acontece nas gravuras, na técnica de água-forte, onde o artista trabalha sobre uma superfície coberta de verniz escuro e, ao desenhar, retira a matéria com uma ponta de metal, trabalhando diretamente sobre a chapa de cobre. A gravura "As Idiotas", apresentada aos alunos durante o Estudo Exploratório, pertence a este período de sua produção. Segundo Ronaldo Brito¹³, a volta do artista à figuração nada tem de retorno. Ao contrário, é ...

"o esforço para repotencializar os valores de uma poética expressionista no curso de uma modernidade desencantada. Para tanto, inegavelmente, o artista precisou retomar o fundamento de seu ponto de partida - a expressão do sentimento de perplexidade, amor e revolta, apego e cisão do homem no mundo" (BRITO, In: IBERÊ CAMARGO, 1994: 16).

Para o crítico, o que conduz Iberê a recolocar a figura-no-mundo, num cenário absolutamente plano (evidência da autonomia pictórica), não significa "um retrocesso às suas premissas modernas". Trata-se sim de "um incomensurável desespero de teor humanista perante o mundo moderno", de ceticismo frente às promessas de liberdade e crescimento espirituais, promessas que nortearam o artista desde a sua juventude para a causa moderna. Ronaldo de Brito afirma que Iberê, dentre os pintores brasileiros de sua geração, talvez tenha sido aquele que mais se entregou ao espírito de pesquisa moderna, produzindo "ousadas formulações plásticas, irreconhecíveis na dimensão mundana habitual" e que, portanto, arrisca-se a frustrar "seu desejo de comunicação tipicamente expressionista". Esta afirmação converge com nossa colocação anterior sobre o ressentimento do artista frente à incompreensão do público, risco que o artista assume consciente em função de sua coerência às premissas do modernismo. Evidencia-se, então, outra ambigüidade na sua trajetória: ser um artista moderno que deseja comunicar-se com o público, traço resultante do veio expressionista que o acompanha até o final de sua vida.

Interessa mencionar que o conjunto da produção gráfica do artista foi reunido pela primeira vez numa retrospectiva exibida nas cidades de Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo, no período de novembro de 1990 a abril de 1991. Os curadores desta retrospectiva ¹⁴ afirmam existir uma identificação entre a pintura e a gravura do artista, pois é possível detectar nas gravuras os elementos poéticos essenciais de sua *démarche*. Para exemplificar tal identidade, citam que a característica monumentalidade de sua pintura também está presente nas gravuras e com relação à carga expressiva de suas formas os autores apontam que tanto os carretéis como suas figuras humanas exibem a impossibilidade da comunicação humana. Enfim, seja gravura ou pintura, na obra de Iberê Camargo os objetos e os personagens estão sós num mundo sombrio.

Sobre o público participante

Convém lembrar que os alunos participantes do Estudo Exploratório situam-se entre onze a dezoito anos. Conforme já afirmamos, a faixa etária não acompanha progressivamente as séries correspondentes, fato típico da realidade das classes populares. Os dados do perfil cultural dos alunos apontam, por exemplo, que eles conhecem a Usina do Gasômetro (ver anexo 6), porém podemos depreender das respostas que esse espaço apenas foi visitado pelos participantes, pois nada garante que seja frequentado regularmente, como é necessário para que ocorra uma aproximação mais efetiva com as obras de arte. Os números não revelam uma frequência sistemática, mas uma oportunidade gerada muitas vezes pela própria escola de conhecer determinado espaço cultural. As possibilidades da leitura de obra são proporcionais à familiarização entre o público e o espaço cultural, que somente uma frequência sistemática e um olhar desperto institui. Caso contrário, as visitas esporádicas muitas vezes funcionam como um divertido passeio, em que os alunos interessam-se principalmente pela oportunidade de afastar-se do ambiente escolar, vivenciando a visita ao espaço cultural como uma situação de exceção no seu cotidiano escolar, o que diminui as condições de fruir o

contato com obras de arte. Durante o Estudo Exploratório observamos que a possibilidade de identificação do tema é um fator preponderante na apreciação, pois os alunos ao avaliar as obras para indicar sua preferência valeram-se principalmente do caráter realista da imagem. Este foi o critério decisivo, fato que corrobora a teoria de Michel Parsons. Ele nos explica que o realismo é uma idéia muito importante para o segundo estágio, etapa de desenvolvimento estético em que se encontra o público participante desta pesquisa. Seu conceito dominante é a noção de que os quadros representam algo. O espectador deseja principalmente entender o tema. A obra de arte é, portanto, considerada como se fosse uma janela através da qual se olha para alguma coisa, sua atenção não é para a janela, mas para o que está de outro lado. O autor define a situação:

“ A melhor janela é, portanto, aquela que for absolutamente transparente; e só repararemos nela se os vidros estiverem sujos ou distorcerem as imagens. O mesmo acontece com os quadros. Interessamo-nos muito pouco pelo meio de expressão - as linhas, a textura, a forma - e muito pelo tema” (PARSONS, 1992:56).

Este estágio de desenvolvimento estético apresenta dois aspectos envolvendo a questão que trata dos tipos de temas que proporcionam bons quadros e referindo-se ao modo como esses temas devem ser representados. Assim, a beleza e o realismo da representação resumem os pressupostos da leitura de obra no segundo estágio. A classificação de desenvolvimento estético de Parsons, ao nível do desenvolvimento cognitivo, pode complementar a abordagem sociológica de Bourdieu. Na perspectiva de Bourdieu, a disposição estética supõe principalmente a distância com o mundo. Ela está no princípio da experiência burguesa do mundo. Desse modo, a disposição estética é um produto paradoxal de um condicionamento econômico negativo que engendra a distância com relação à necessidade, portanto, um traço distintivo social. Assim, nada distingue mais rigorosamente as diferentes classes sociais do que as disposições e as competências objetivamente exigidas pelo consumo legítimo das obras legítimas, de adotar um ponto de vista propriamente estético sobre objetos já constituídos esteticamente.

Fato marcante desta distinção social é que ao contemplar obras de arte, os mais desprovidos de competência específica valem-se de esquemas de aplicação universal, aqueles mesmos que estruturam sua percepção dos objetos do mundo, e assim conseguem ater-se apenas à coisa representada, interrogando-se sobre o que ela quer dizer, recusando-lhe qualquer outro valor quando não preencha sua função primeira de representar alguma coisa. Então, fica claro que a leitura de obra destas pessoas é guiada pelo funcionalismo realista, que reconhece apenas a representação realista de objetos designados pela sua beleza e sua importância social, o que acaba por excluir a possibilidade de que uma coisa feia possa ser objeto de uma bela representação, ou que uma coisa bela fielmente representada não seja bela automaticamente¹⁵.

Ao indicar o funcionalismo realista como fundamento do gosto desprovido de competência específica, a análise de Bourdieu articula-se às colocações de Parsons relativas ao segundo estágio de desenvolvimento estético. Ambas apontam uma leitura direcionada pela busca representacional na obra de arte, sem possibilidade de um questionamento puramente formal ou estético. É interessante notar que Bourdieu frisa o caráter social de tal questionamento, chamando-o de experiência burguesa de mundo, vinculando assim a disposição estética ao distanciamento com o mundo, resultante de uma situação econômica que libera o indivíduo das necessidades imediatas. Nessa perspectiva, pode-se concluir que a disposição estética está condicionada pela situação econômica do indivíduo. Contudo, não podemos concordar totalmente com esta tese sob o risco de negar *a priori* nossos objetivos. Por certo, a competência cultural costuma ser proporcional às condições de classe social dos indivíduos, porém este é um dado passível de mudança na medida em que podemos intervir no processo de interação do público com a obra, através, por exemplo, de uma iniciativa como a leitura de obra de arte na escola pública. Tal intervenção visa incidir principalmente na disposição estética dos participantes, aprimorando seu olhar através de um trabalho de sensibilização; possibilitando-lhes estabelecer conexões entre seu repertório e a obra apresentada e, sobretu-

do, pretende promovê-los enquanto agentes produtores de sentidos, num papel ativo de construção de significados suscitados pela leitura de obra.

As gravuras de Iberê Camargo constituem-se numa opção de repertório cultural que acarreta dificuldades para realizarmos a leitura de obra de arte no ambiente escolar porque seu trabalho apresenta questões de ordem temática e sobretudo de linguagem plástica que superam as possibilidades de entendimento do estágio de desenvolvimento estético em que os alunos se encontram. Porém, no contexto deste estudo, este descompasso é um aspecto importante para nossa abordagem de leitura de obra. Via de regra, a arte erudita é um código de difícil acesso ao receptor leigo. Por isso, é preciso enfrentar concomitantemente os limites decorrentes dos diferentes campos de produção de bens simbólicos - o erudito e o da indústria cultural - , pois é neste âmbito que formam-se os fatores de distanciamento entre as instâncias que pretendemos aproximar: o público de classes populares e a obra de arte. No caso específico desta pesquisa, esta questão é traduzida no hiato existente entre a poética de Iberê Camargo e as possibilidades de leitura de obra dos participantes¹⁶.

Portanto, ao planejar uma proposta de leitura de obra de arte na escola, a seleção das obras apresentadas deve levar em consideração tanto o estágio de desenvolvimento estético em que os alunos se encontram como o seu possível desenvolvimento a fim de realizar um trabalho significativo. De nossa parte, no Estudo Exploratório, optamos por obras de diversas fases da trajetória de Iberê Camargo para proporcionar uma oportunidade aos participantes de realizar tanto a leitura de obra figurativa "Menina", quanto apresentar trabalhos cuja representação não era necessariamente realista, caso de "As Idiotas" e "Objetos". Proporcionar a leitura de uma produção artística que apresente características mais abstratas pode suscitar o desenvolvimento da apreciação estética dos alunos, diminuindo seu condicionamento ao realismo funcionalista. Contudo, não podemos deixar de admitir que constatamos uma aceitação bastante reti-

cente deste tipo de obra pelo grupo; resistência que interpretamos como natural, uma vez que a grande influência na apreensão de mundo dos alunos são os bens simbólicos produzidos pela televisão. Ainda assim, consideramos válida a apresentação de obras cuja apreensão não é imediata, porque a leitura de obra de arte na escola supõe um trabalho que demanda um período de tempo extenso para a sua realização. Além disso, a produção de sentidos através da leitura de obra no ensino fundamental auxilia na formação humanizadora dos alunos, ao oportunizar o exercer de suas capacidades reflexivas, e ao aguçar sua sensibilidade.

Notas - Capítulo 2

1. O calendário C foi uma política educacional da secretaria estadual de educação para sanar os problemas relativos às vagas supostamente insuficientes da escola pública estadual, no governo Alceu Collares, 1990-94. Quanto à análise dos dados obtidos temos consciência que estes números não podem ser interpretados sem uma devida relativização, pois o período de aplicação do Estudo Exploratório foi de apenas 16 dias e o universo dos pesquisados oscilou entre nove e 25 alunos. A generalização destes resultados para o sistema de ensino municipal ou estadual, por exemplo, demandaria aplicação de pesquisas extensivas em amostragens mais representativas do universo dos alunos da rede pública escolar, num período de tempo maior. A escola onde realizamos o Estudo Exploratório
2. Os vídeos exibidos no Estudo Exploratório foram *Iberê Camargo*, direção de Mario Carneiro, 14 minutos, 1983 e *Gravuras de Maria Lúcia Cattani*, dirigido por Marta Biavachi, sete minutos, 1991, ambos pertencem ao acervo da Videoteca da UFRGS.
3. Não conseguimos obedecer ao cronograma previsto porque tivemos dificuldades em operacionalizar a montagem das exposições, sobretudo, na obtenção dos suportes para as obras.
4. As exposições do Estudo Exploratório realizaram-se no hall da escola, sendo desmontadas diariamente. Por ocasião das entrevistas junto aos alunos, algumas obras não constavam na mostra daquele período, pois obedeciam à seqüência proposta no Estudo Exploratório, assim foi preciso reapresentá-las em sala de aula.
5. Com exceção do primeiro instrumento de avaliação: Questionário de Sondagem, que além desses itens, incluía uma parte de identificação, para indicar dados relativos ao perfil sócio-cultural dos participantes; e o último instrumento, a Ficha de Observação de uma Exposição de Arte, a qual não incluía um espaço interativo.
6. O consumo admirativo apenas se propõe à difusão cultural, ao invés de qualificar socialmente os receptores, proporcionando ao público um repertório artístico distante de sua realidade imediata, sem a instrumentalização necessária para a compreensão da obra.
7. Universal questionável, pois sua validade depende de parâmetros variáveis como espaço/ tempo/ classe social, etc.
8. Iberê Camargo, nascido em Restinga Seca (RS) em 1914, faleceu em Porto Alegre, em 1994, vítima de câncer. Além de dedicar-se à produção artística, principalmente a pintura e a gravura, o artista foi uma figura de destaque no sistema de ensino das artes, tanto no Rio Grande do Sul como no centro do país. Seu aprendizado na gravura em metal ocorreu entre os anos 40 e 50, período que o artista teve de enfrentar várias dificuldades para obter os conhecimentos e materiais próprios da técnica, pois aqui no Brasil não se praticava muito este trabalho. Mas no início dos anos 60 o artista já estava familiarizado com os procedimentos da água-forte e água-tinta, técnicas estas que seriam suas escolhidas. Como exemplo de sua ação educativa, citamos que em 1953 ele fundou o Curso de Gravura no Instituto de Belas Artes, do Rio de Janeiro. Na década seguinte, em 1969, ministrou aulas de gravura em metal na Escola de Belas-Artes da Universidade de Santa Maria, RS, e em 1970, lecionou durante alguns meses no Instituto de Artes da UFRGS. Em 1973, realiza um estágio no "Atelier Lacourière", em Paris, com "os renomados impressores, os irmãos Frélaud", conforme Iberê Camargo, 1992, p.10.
9. Em 1993 realizei vários trabalhos sobre Iberê Camargo. Ministrei oficina sobre este tema no "II Seminário de Extensão Arte na Escola", FAGED/ UFRGS; também publiquei relato sobre esta experiência no Boletim Arte na Escola, nº 04, agosto, PROEXT/ UFRGS/ Fundação IOCHPE; neste mesmo ano desenvolvi o curso de extensão universitária "Pressupostos Pedagógicos da Arte-Educação" na ULBRA; além disso, este tema foi conteúdo programático da disciplina de Educação Artística, no Curso de Ensino Supletivo Científico. Em 1994, redigi o material instrucional que acompanha o vídeo sobre o artista, numa iniciativa coordenada pelo Projeto Arte na Escola, para enriquecer as possibilidades do uso didático das fitas pertencentes ao acervo da Videoteca do Projeto Arte na Escola, UFRGS.

10. Ao refletirmos sobre o tipo de repertório eleito para o desenvolvimento da pesquisa no ambiente escolar, vale dizer que fomos questionados sobre o fato de escolhermos Iberê Camargo, especialmente sua produção gráfica. Tal escolha poderia destoar completamente do universo semântico do público em questão. Foi-nos sugerida a opção por uma obra de arte popular, oriunda do repertório cultural dos participantes, o que seria mais produtivo devido a familiaridade dos alunos com as mesmas. Até certo ponto concordamos com esta afirmação mas, por outro lado, oferecer uma obra de caráter erudito é uma decisão que visa a enriquecer as possibilidades de entendimento de repertório cultural, num universo que é de difícil acesso aos educandos: as artes plásticas.

11. Mesmo admitindo ser classificado como abstracionista, Iberê Camargo sempre se considerou figurativo, conforme Martins e Martins, 1990.

12. Depoimento do artista no vídeo *Iberê Camargo*, direção de Mário Carneiro, 1983, 14 minutos.

13. Importa mencionar que Ronaldo Brito é um crítico de arte que tem dedicado-se ao estudo e pesquisa sobre a obra de Iberê Camargo, colaborando em diversas publicações recentes como por exemplo *Iberê Camargo, Mestre Moderno*, que acompanha um conjunto de quarenta obras do artista expostas em 1994 no Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro e na Galeria Iberê Camargo, Porto Alegre; e *Iberê Camargo*, livro sobre o trabalho do pintor, editado pelo Grupo Gerdau em 1994, cuja renda obtida será revertida para a Fundação Iberê Camargo.

14. Promovida pelo Espaço Cultural do Banco Francês e Brasileiro, Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, Museu de Arte Moderna de São Paulo, sob curadoria de Carlos Martins e Marco André Martins, 1990.

15. Conforme Pierre Bourdieu, "Gostos de classe e estilos de vida", 1976 In Renato Ortiz, *Pierre Bourdieu, sociologia*, 1994, pp. 81 a 121.

16. Embora a produção plástica de Iberê Camargo não seja, a rigor, contemporânea à medida que o artista, por exemplo, vale-se de linguagens formais tradicionais como a gravura e a pintura. No contexto de nosso estudo, entretanto, sua obra é considerada arte contemporânea porque pressupõe um entendimento da linguagem plástica para sua compreensão.

3. PÚBLICO-OBRA: UMA INTERAÇÃO EM DESCOMPASSO

3. Público-obra: uma interação em descompasso

Neste trabalho a escola é interpretada como uma instância social estratégica, porque é um espaço institucional que detém condições sócio-culturais necessárias para a concretização de um projeto que visa uma interação mais efetiva entre os alunos e a produção erudita. A opção pelo repertório erudito deve-se ao fato de que a escola possui uma função primordialmente educacional na sociedade, onde os educandos têm a chance de contatar com o capital cultural hegemônico ¹. As palavras de Ana Mae Barbosa (1991: 6) justificam nossa escolha: “Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível da qualidade de vida da população”. Apresentar produtos típicos do capital cultural hegemônico pode ampliar as possibilidades de leitura dos participantes, permitindo-lhes estabelecer novas conexões com sua realidade, e, por extensão, enriquecer seu potencial de leitura de mundo.

Trajectoria da relação público-obra

O atual debate sobre a relação público-obra é consequência de novas concepções relativas à arte na sociedade. Uma vez que neste trabalho há uma intenção de socializar o conhecimento artístico na escola pública, trataremos esta temática considerando os mecanismos de difusão cultural vigentes no meio educacional. Sob este prisma, temos condições de compreender as implicações da arte num enfoque desmistificador das idéias de autonomia e qualidade universal das obras, heranças conceituais das estéticas idealistas românticas. A partir de uma perspectiva crítica, é possível explicitar os processos sociais e históricos que atuam na produção das obras; e ainda questionar a crença dogmática de que a arte está acima da história e das divisões sociais.

Neste contexto, entende-se que o gosto pela arte, ou por certo tipo de arte, é produzido socialmente, o que significa que o estudo sobre as implicações da arte deve partir da análise das condições sociais em que se produz a obra artística. Entretanto, as instâncias difusoras da cultura, como a escola, ao promover o consumo de bens simbólicos, instituem o consumo admirativo, em consequência, ao invés de qualificar socialmente os alunos, acabam por reforçar a distância entre público e obra. Situação que justifica estudar as possibilidades de desenvolver a leitura de obra que não se restrinja a sua mera veiculação.

Ao tratar sobre o percurso histórico do binômio público-obra, destacamos o processo de autonomização da arte em relação aos outros campos do saber, como a ciência e a moral. Buscando compreender esse processo de autonomização, verificamos que o produto do campo artístico - o bem simbólico - possui uma natureza diferente do bem material porque constitui-se simultaneamente como mercadoria e significado, onde o valor cultural e o mercantil coexistem relativamente independentes². As *teorias puras*³, resultantes do processo de diferenciação das atividades humanas,

também sustentam a natureza dupla do bem simbólico, sua defesa de uma arte pura conseguiu dissociar a idéia da arte enquanto simples mercadoria e arte como pura significação. A intenção simbólica desta cisão atinge diretamente a recepção da obra porque institui a fruição como uma atividade da ordem do desinteresse, da gratuidade, o que a torna irreduzível, portanto, à mera posse material do objeto artístico (BOURDIEU, 1992:103).

A dupla natureza do bem simbólico acarreta diferentes implicações nas instâncias da produção e da recepção. No primeiro caso, proporciona aos produtores uma situação ambivalente: são artistas e intelectuais ao mesmo tempo; quanto aos receptores, a dualidade do bem simbólico implica que sua apropriação simbólica não se reduz à mera posse material, à aquisição do objeto artístico. Destacamos que por motivos obviamente econômicos relativos ao contexto social a que nos reportamos preferimos traduzir a expressão "mera posse material" por "mero contato direto". Desta maneira, pretendemos reverter as implicações da dupla natureza do bem simbólico em favor dos nossos propósitos, porque afirmar que não basta o mero contato direto para que aconteça a apropriação simbólica é uma constatação que corrobora a leitura de obra que se propõe também enquanto formação artística.

Ainda em relação ao processo de autonomização da arte, destaca-se a reação romântica do século XIX contra os avanços da indústria cultural. Seu revide consistiu em defender a tese de que a cultura é uma realidade superior e irreduzível às necessidades vulgares da economia. Além dessa argumentação elitista, os românticos também empunharam a bandeira da ideologia da criação livre e desinteressada. Pode-se inferir que a postura romântica da torre de marfim repercute igualmente na cisão entre público-obra, uma vez que estes artistas produziram obras irreduzíveis às necessidades econômicas e intransponíveis ao entendimento do público (não-produtor). Contrária à indústria cultural e favorável à criação livre e desinteressada, a reação romântica é outro

fator do descompasso entre as duas instâncias. De certo modo, à lógica da *produção livre e desinteressada*, corresponde uma fruição livre e desinteressada, princípio que implica numa crescente distinção nas diferentes camadas do público, as quais apreciam as obras de acordo com sua competência cultural.

A respeito das diferentes camadas do público, vale mencionar que no final do século passado, o receptor ideal preconizado pelos artistas era aquele capaz de compreender a obra a partir de uma disposição similar ao artista, fato que acabava por reforçar a circularidade do campo artístico. Para romper este círculo de iniciados poderíamos colocar em cena o papel da crítica, porque a circularidade do campo artístico evidencia a necessidade de intermediação entre público e obra, o que em tese é a função da crítica. Entretanto, a atuação dos críticos nesta época consistiu muito mais numa atitude tácita de cumplicidade com os artistas que uma proposta de intermediação junto ao público. Ao fornecer uma interpretação criativa para uso dos criadores, os críticos eximiam-se de propiciar os instrumentos de apropriação simbólica exigidos pela natureza das obras, cada vez mais distantes do entendimento do público. Surgem verdadeiras sociedades de admiração mútua, uma nova solidariedade entre o artista e o crítico. A crítica coloca-se de maneira incondicional a serviço do artista, pois sente-se desautorizada a formular vereditos em nome de um código indiscutível. Através de suas interpretações de expert e de suas leituras inspiradas, acaba por respaldar a inteligibilidade de obras condenadas, pelas próprias condições que foram realizadas, a permanecerem indecifráveis para o público. Porém, no final do século XIX, os críticos alteram significativamente sua conduta, assumindo um papel mais incisivo no processo do consumo da arte. É quando esses profissionais passam a desempenhar sua função de modo mais determinante, favorecendo a compreensão da intenção objetiva das obras, substituindo os antigos juízos normativos sobre o valor da obra pela explicitação do seu sentido objetivamente inscrito (BOURDIEU, 1992: 106-12).

Ao apresentar o percurso histórico da autonomização da arte, Bourdieu propõe abordar a própria história da pintura, pois a mesma serve como modelo para entendermos a dinâmica que caracteriza um campo tendente ao fechamento. A arte moderna, ao reconhecer apenas princípios da linguagem artística, termina por repudiar qualquer vestígio de naturalismo e de hedonismo, inclusive em suas reações contra o modo impressionista de representação. E concentra-se na elaboração consciente e explícita dos princípios específicos da linguagem da arte, num questionamento da arte através da própria arte. Um campo de produção que exclui referências a demandas externas, obedecendo apenas a sua dinâmica própria, progride por meio de rupturas quase cumulativas com os modos de expressão anteriores, e tende a aniquilar continuamente as condições de recepção no seu exterior. Os artistas modernos libertam-se de tal forma das esferas externas a sua produção que acabam por instaurar um processo cuja circularidade vai permitir que a obra de arte seja compreendida somente por pessoas que vinculam-se diretamente ao sistema das artes.

Contudo, todas estas afirmações relativas ao processo de autonomização da arte são válidas principalmente para o contexto europeu⁴. Na América Latina, o processo será desencadeado somente após a II^a Guerra Mundial, simultaneamente com a reorganização massiva de nossa sociedade. A laicização das obras de arte na América Latina, ocorrida por volta da segunda metade do século XIX, não foi acompanhada por um forte mercado cultural, como o modelo europeu. Os artistas latino-americanos foram empregados principalmente para construir a iconografia do ideário de libertação e organização nacional. Assim, somente no início do século XX começa a surgir um público comprador, graças ao incipiente desenvolvimento industrial e modernizador, a urbanização e o crescente poder econômico nas classes médias e altas. Em suma, o processo de autonomização da arte na América Latina é bem diverso do contexto hegemônico. Entre outros motivos, porque ao começarmos a nos apropriar de algumas das relações sócio-econômicas e culturais que permitiriam aos artistas e escritores viver de

seu trabalho, nossa sociedade já havia sido remodelada pela massificação do ensino escolar, do rádio, da imprensa e das lutas por políticas nacionais.

Embora as condições sócio-econômico-culturais vivenciadas aqui sejam bem diversas do contexto hegemônico europeu, muitas das questões específicas deste campo artístico refletem, com o devido redimensionamento, em nossa realidade. O contraste existente entre as instâncias da formação do público e da produção da obra de arte, mostra que o abalo sofrido pela produção do campo artístico latino-americano é mais forte do que o europeu. Por exemplo, porque nossos artistas, a rigor, não foram respaldados por um mercado de arte que garantisse sua manutenção. Além disso, do ponto de vista da recepção, as conseqüências são igualmente graves, pois a indústria cultural desenvolveu-se concomitantemente ao processo de autonomização da arte. Se por um lado, os artistas latino-americanos experimentam uma certa liberdade formal na produção, por outro, os meios de comunicação já começam a interferir na recepção, ao remodelar os modos de percepção. Desde os anos 50, a indústria cultural impõe um repertório midcult³ através de sua grande capacidade difusora e de sua lógica produtiva homogeneizadora, modelando os modos de percepção do público.

Primazia do subjetivismo na produção erudita

O produto artístico concebido pelas teorias clássicas primava pela busca do acabamento final da obra. Um tratamento rigoroso, com apuro técnico na representação realista e uso das técnicas artísticas foram prerrogativas mantidas por muito tempo na produção artística. Porém, no século XX, há uma mudança drástica nos critérios estéticos, é quando os artistas passam a atribuir um papel cada vez mais importante para o processo criador, ao invés da preocupação pelo acabamento final. Para explicar esta mudança, é preciso reconhecer que as definições metafísicas e universalistas sobre a essência da arte estão superadas. Paradoxalmente, o sistema capitalista ao expor a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção artística, revela a vacuidade

de da ideologia idealista com que a burguesia sempre justificou sua concepção de arte, evidenciando assim, toda a arbitrariedade subjacente desta auto-legitimação.

Dentro dos limites dos nossos interesses, o trajeto da mudança paradigmática dos critérios estéticos origina-se na Renascença, com a retomada da representação realista, passa pela reação romântica, em que os artistas ampliam a questão temática das obras e o Impressionismo, quando a ênfase da produção artística centra-se em questões intrínsecas ao campo, efetivando-se definitivamente com a arte moderna. Interessamos desta trajetória, sobretudo, indicar a mudança de uma perspectiva objetiva, em que os artistas mantinham-se fiéis à representação naturalista, para uma concepção mais subjetiva na produção artística. Se, a primazia subjetivista da produção romântica libertou a produção artística ao ponto de qualquer tema ser digno da obra, também reforçou condições propícias para que muitos conceitos mistificadores, relativos à compreensão da obra de arte, fossem mantidos. Para confirmar isso citamos os dados obtidos no Estudo Exploratório que comprovam como alguns destes conceitos ainda hoje impedem que parte do público desprovido de competência cultural aprecie as obras de arte sob a perspectiva do *consumo legítimo*⁶.

O romantismo acarreta uma ampliação no leque das temáticas disponíveis, inaugurando uma nova fase na história da arte, em que compete a cada artista a afirmação da sua individualidade. As palavras de Delacroix (1798-1863) ilustram esta reivindicação:

“ Todos os temas tomam-se bons pelo mérito do autor. Oh, jovem artista, aguarda um tema? Tudo pode servir, o tema é você mesmo, são suas impressões diante da natureza. É em você que é preciso sondar, e não ao seu redor” (DELACROIX apud BOURDIEU, 1992:111).

Seu pensamento traduz o teor da estética romântica correspondente a mentalidade individualista da própria burguesia, expressa também no liberalismo econô-

mico e político. Sua afirmação, de que o tema é o próprio artista, revela o vigor com que os artistas deste período se empenham em libertar-se das temáticas previamente exigidas. A partir daí, os princípios estilísticos começam a ganhar espaço no cerne das produções artísticas. O impressionismo dá continuidade ao processo, deslocando sua pesquisa pictórica do estudo da representação do mundo visível para o estudo da incidência de luz solar nas formas, instituindo a ruptura com a linha que estrutura o desenho. O cubismo nega a visão unilateral da forma, rompendo com a predominância do espaço euclidiano. A proposta formal de Kandinsky, ao superar a representação, instaura o abstracionismo, abolindo o realismo enquanto princípio estético.

O desencadear progressivo de rupturas na linguagem plástica modifica radicalmente a concepção da obra artística, que passa a priorizar o próprio processo artístico, ao invés do produto final. Processo que explicita-se cada vez mais na obra de arte, sobretudo a partir das vanguardas históricas do início do século. O que anteriormente era ocultado por uma habilidade técnica de uso de materiais, como o rigor de acabamento, as linhas estruturais de construção, agora passa a ser digno de exposição. Assim, vestígios do processo de execução do produto são propositalmente revelados pelas obras da arte moderna.

O trajeto do realismo enquanto critério estético da produção artística é mais um fator de distanciamento entre a obra de arte e o público. Por hipótese, o consumo de obras que primavam pela representação realista facilitava o acesso aos critérios de sua apreciação porque priorizavam a fidelidade com o mundo visível como referência da produção artística. Entretanto, após o deslocamento paradigmático da arte moderna, acontece uma reversão na produção artística, que passa a ter origem não mais num dado objetivo - a natureza - mas num registro subjetivo, a individualidade do artista. Premissa da produção artística que abala qualquer tentativa de apreciação artística, cujas diretrizes sejam pré-estabelecidas pelos critérios da representação realista. Desse modo, a partir do deslocamento paradigmático, cada artista reclama um esforço muito especifi-

co para ser compreendido, num saber que lhe é peculiar. Se:

“... para os Antigos, a obra é entendida como um micro-cosmo - o que permite pensar que exista fora dela, no macro-cosmo, um critério objetivo, ou melhor, substancial do Belo - para os Modernos, a obra só ganha sentido em referência à subjetividade, vindo a se tornar para os contemporâneos, expressão pura e simples da individualidade: estilo absolutamente singular que não quer ser em mais nada um espelho do mundo, o mundo que no interior se move o artista e no qual temos, sem dúvida, permissão para ingressar, mas que de modo algum se impõe a nós como um universo a priori” (FERRY, 1994:24).

Bourdieu também salienta que o campo artístico sofre uma mudança radical quando a produção passa a representar a verdade subjetivamente:

“... a constituição de um campo no qual cada criador está autorizado a instaurar seu próprio *nomos* em uma obra que traz consigo o princípio (sem antecedentes) de sua própria percepção. (...) se consumou o longo trabalho que conduziu do absolutismo acadêmico - que supõe existir uma verdade ideal à qual devem conformar-se tanto a produção como a contemplação da obra - ao subjetivismo que deixa a cada um a liberdade de criar ou recriar a obra a sua maneira” (BOURDIEU, 1996:86-159).

As citações dos autores sintetizam, de certo modo, a problemática que abordamos - a passagem de um universo objetivo, para um enfoque subjetivo na produção da arte moderna. Essa passagem agrava, na contemporaneidade, a compreensão da obra pelo público, porque o enfoque objetivo, enquanto premissa da produção artística conseguia estabelecer um dado comum com o público - a própria natureza. Assim, a inexistência de um a priori comum entre produtor e receptor nos faz reivindicar sua conquista a fim de favorecer ao público a compreensão das obras de arte. Em busca dessa conquista, investimos na leitura de obra, em que desenvolve-se a formação artística concomitante à apresentação da obra. Desse modo entendemos justificada a nossa proposta de consumo cultural num enfoque em que o receptor tenha um papel mais ativo no processo de leitura. Diante do fato que o campo social não é homogêneo fica evidente que a difusão dos objetos culturais não tem a mesma significação quando veiculados num meio de elite social ou num meio de comunicação de massa. No primeiro, há uma formação cultural (pela família, pela escola), enquanto que o segundo caracteri-

za-se pelo caráter de entretenimento e animação cultural (GUATTARI, 1986:20).

Uma das justificativas da presente proposta de leitura de obra de arte enquanto ação cultural e enquanto produção de sentidos pelo receptor, incide no fato de que a necessidade desta formação costuma ser negligenciada pelas instâncias legitimadoras culturais⁷. Assim, retomamos as questões sociológicas relativas ao consumo da obra de arte, nos remetendo aos questionamentos de Canclini quanto à caracterização dos modos de consumo cultural indicados por Bourdieu. Quando defende que há uma estética peculiar às classes populares, ou seja, não está restrita exclusivamente ao caráter pragmático, Canclini observa que, no caso latino-americano, precisamos deslocar o traço de hegemonia dos modos de consumo conforme a hierarquização postulada por Bourdieu, a fim de aproximarmos-nos da lógica própria das práticas simbólicas das classes populares. Como pretendemos desenvolver uma proposta de leitura de obra nosso objeto de estudo revela-se no conjunto de disposições adquiridas, nos esquemas de percepção dos alunos de classes populares, em uma palavra, o *habitus* tal como definido por Bourdieu. Quanto ao método, concretiza-se na busca de como intervir nesse *habitus*. Trata-se, portanto, de uma tentativa teórica e prática de rearticular os condicionamentos impostos pelos sistemas de reprodução social (a escola, a indústria cultural), para que o aluno adquira conhecimentos em arte e amplie seu potencial de leitura da realidade cotidiana. Por isso interessa-nos particularmente os modos de percepção, e não as práticas simbólicas próprias dos participantes.

A produção dos bens simbólicos na arte erudita e na indústria cultural

Restringirmo-nos à análise da televisão, uma vez que no Estudo Exploratório foi registrado um índice de 84% para o veículo como atividade cultural preferida pelo grupo participantes. Porém, consideramos que tal preferência está longe de ser uma opção dos alunos, na realidade representa uma restrição de ordem sócio-econômi-

ca. Presença constante nos lares contemporâneos, independente de classe social, a televisão é uma referência de consumo cultural acessível à maioria da população. Ao mesmo tempo reconhecemos também a existência de outras instâncias culturais vivenciadas pelo público investigado, como as escolas de samba, associações de bairro, festas religiosas, etc. Porém, estas não serão investigadas no trabalho.

Devido a disparidade existente entre as instâncias que compõem este estudo, a classe social define um forte antagonismo entre os elementos em questão⁸. Há uma radical diferença entre público e obra, já que a indústria cultural obedece à lei da concorrência para a conquista do mercado, enquanto a produção erudita estabelece suas próprias leis. No contexto deste estudo ressalta-se que a oscilação da cultura entre os enfoques estruturais e classistas significa que esta esfera da atividade humana vincula-se ao aspecto econômico, mas não se reduz à visão estritamente mercantil. O bem simbólico funciona também como um dispositivo de distinção social porque é necessária uma freqüentação às obras e o conhecimento dos códigos da linguagem plástica para que os receptores possam compreendê-las, num registro de significados possíveis conforme o proposto pelo artista.

Conforme já destacamos, Canclini discorda da denominação gosto legítimo que Bourdieu emprega para indicar o nível cultural da classe dominante, preferindo o termo burguês, porque chamar de legítimo ao gosto da classe hegemônica corrobora uma situação social de desigualdade. À primeira vista, denominar de legítimo o gosto de uma facção social pode ser interpretado como uma aceitação normativa de juízos de valor, pois a um gosto legítimo certamente corresponde um gosto ilegítimo⁹. O uso desta terminologia é problemática porque provoca muitas interpretações pois estes conceitos ocupam uma posição ambígua devido tanto a multiplicidade de suas utilizações como pela diversidade das posições que seus utilizadores ocupam no campo intelectual e político. Contudo, Bourdieu reivindica o direito de se valer, por exemplo, do termo arbitrário para designar aquilo que se dá por uma definição determinada, sem

a obrigação de tratar de todos as interpretações direta ou indiretamente evocadas por esse conceito (BOURDIEU & PASSERON, 1992:12).

A terminologia utilizada por Bourdieu não corresponde, obviamente, a uma significação ao nível do senso comum. Em sua produção teórica os termos são escolhidos pela significação técnica. Dessa maneira, é preciso redefinir o significado dos termos, para alcançarmos um entendimento mais preciso na sua construção teórica. Por exemplo, o fato de valer-se dos estudos de Weber sobre a religião ¹⁰ para tratar do campo artístico, de certa maneira justifica a particularidade do uso de termos como "legítimo" em seu aporte teórico. No cerne dos campos de produção de bens simbólicos e no religioso existe uma oposição arbitrária entre o que é sagrado e o que é profano, e é dessa oposição arbitrária, portanto instituída enquanto tal, que Bourdieu forja o termo legítimo como traço do gosto da classe dominante, que opera segundo uma lógica auto-referencial, e necessita de instâncias legitimadoras para sua reprodução. Em consequência, o significado do termo ilegítimo corresponderia ao campo de produção de bens simbólicos organizado em função de uma demanda externa, em nosso caso, a indústria cultural.

O presente estudo estrutura-se a partir de uma relação duplamente assimétrica, seja pela diferença de competência cultural entre produtores e receptores, seja pela própria condição de produtores e receptores. Por outro lado, ao concebermos a recepção de obra de arte dentro do contexto de uma atividade de produção de conhecimento, pretendemos relativizar a assimetria que uma análise pautada pelo vínculo analógico classe social/ competência cultural impõe. No entanto, não podemos desconhecer que vivemos numa sociedade que estabelece distinção entre os meios de apropriação dos bens simbólicos. Dessa maneira, afirmar que o campo (de produção e recepção) de bens simbólicos constitui-se de públicos distintos não é necessariamente fazer um juízo de valor. Apesar da aparente democratização que a multiplicidade dos meios eletrônicos de reprodução dos bens simbólicos proporciona atualmente, a cultura per-

manece exercendo uma função distintiva. Sob esse ponto de vista vale lembrar que a dupla natureza do bem simbólico serve muito bem ao propósito de distinção social através do consumo cultural, uma vez que não basta o contato direto com a obra para efetuar-se sua apropriação simbólica pelo receptor.

Assim, na sociedade capitalista, onde todo produto tem seu valor mercantil fixado, o bem simbólico não se deixa reduzir à lógica do consumo meramente aquisitivo do mercado econômico. O que não impede que a irredutibilidade do bem simbólico funcione como mais uma estratégia de distinção a aumentar a desigualdade social. De nossa parte, além do objetivo de aproximar os participantes com a obra de arte erudita, buscamos igualmente diminuir os limites pré-estabelecidos pela visão aristocrático-elitista (que defende uma topologia cultural tacitamente intransponível: alta-cultura e baixa-cultura), e o pragmatismo-funcional (com sua crença que os menos providos culturalmente só tem condições de estabelecer uma relação estritamente instrumental com o bem simbólico). Ambas guiam-se pela perspectiva idealista-elitista da estética das belas-artes, e desse modo, acabam por instituir às classes populares uma compreensão da obra de arte através do consumo admirativo, ao apresentar repertório cultural hegemônico, sem preocuparem-se com a devida formação dos receptores. De nossa parte, entendemos que promover o acesso ao bem simbólico é um compromisso que não se esgota na sua visualização. Mas isso não significa que a presente proposta pretende impor uma interpretação exclusiva do mediador aos receptores. Faz-se necessário o cultivo do gosto para ter acesso aos vários significados do bem simbólico. E para cultivar o gosto são imprescindíveis algumas condições, como por exemplo uma disponibilidade de tempo, investimento na formação cultural, uma educação (familiar ou escolar) que viabilize o acesso a obras de arte através de uma freqüentação aos espaços culturais. Enfim, todas as condições que são notoriamente facilitadas pelo poder econômico. Sob esse aspecto, e aqui estabelecemos um nexo com os objetivos desta dissertação, fica evidente que a recepção de obra de arte insere-se numa situação problemática

pois a nossa sociedade atribue um papel de distinção social ao acesso ao patrimônio cultural erudito, ao invés de pensá-lo enquanto fator de qualificação social.

A busca de propiciar o acesso e a compreensão do patrimônio erudito pelo público de classes populares na escola pública, nos situa na perspectiva emancipatória do consumo cultural. A presente proposta é concebida enquanto alternativa que favoreça a recepção de obras de arte, procurando minimizar a desigualdade das oportunidades de acesso e entendimento do patrimônio cultural hegemônico. É nessa perspectiva que entendemos o consumo legítimo. As instituições culturais negam ao público a possibilidade de sua formação cultural, ao entender o acesso ao repertório erudito como estratégia de sua própria legitimação. Desse modo, acabam por perpetuar a concepção da perspectiva elitista, em que compete à arte o papel de manutenção das estruturas vigentes, ao invés de funcionar como instrumento de ampliação das nossas possibilidades de apreensão da realidade.

Nosso enfoque da constituição dos modos de percepção do público centra-se especialmente na televisão, que de acordo com Muniz Sodré (1976:57), seria dionisíaca na criação de estados psíquicos porque entrega o espectador a si próprio, ao contatá-lo com o mundo virtual das imagens. Diferente do rádio, em que há um exercício de imaginação para visualizar a mensagem, na televisão, temos a imagem diante de nós mesmos, que se impõe já construída. Enquanto forma totalizadora de comunicação, a televisão apresenta cenários completos, prontos, terminados, o que reduz a possibilidade imaginativa do receptor, desse modo seu efeito é sobretudo de consolidar o imaginário do receptor.

A comunicação produzida massivamente tem a função de captar as fantasias, os desejos e domesticá-los. Este processo, chamado de domesticação da fantasia, desenvolve-se através dos meios totalizadores de comunicação¹¹ já que estes, apesar de

introduzir novas idéias e comportamentos, acabam por limitar as potencialidades inovadoras e imaginativas dos indivíduos. A televisão capta cada vez mais o imaginário como espaço de exploração comercial e ideológica em busca de romper as resistências dos indivíduos. Na sociedade atual, os meios de comunicação ocupam um papel privilegiado na vida das pessoas porque reestruturam toda a sociedade, nas instâncias da economia, política, cultura, lazer, esporte. Inclusive, afirma-se que a garantia da existência das coisas é sua veiculação pelos meios de comunicação. Como diz Marcondes (1994 : 67), a televisão ao sobrepor-se aos demais meios de comunicação gera um sistema monopolizador, que nos anos 80 transforma-se de elo intermediário entre os acontecimentos da sociedade para tornar-se uma espécie de fábrica de ilusões e realidades .

Apesar de captar uma imagem da realidade concreta, a imagem televisiva não reproduz fielmente o real, por exemplo, para realizar uma reportagem existem inúmeros fatores que produzem cortes nas cenas, desde a seleção das imagens no monitor até os ângulos escolhidos pelo camera-man. Outro ponto que vale mencionar refere-se ao repertório televisivo, que admite a confluência de gêneros tão díspares quanto a telenovela e o jornalismo. De certo modo, tudo é transformado em ficção, porque todos os gêneros recebem tratamento similar. Também os esportes, o humor, os programas de variedade são submetidos ao mesmo esquema discursivo: curta duração e obtenção da atenção máxima do receptor pelo maior espaço de tempo possível.

Ao abordar os efeitos da televisão na ecologia do indivíduo, Hernán Montenegro (1980:22-23) aponta que assistir televisão é uma atividade que ocupa uma grande parte do tempo livre das pessoas, e a influência deste meio sobre a geração atual causa um sério déficit em sua capacidade de expressão oral e escrita. De fato, pesquisas norte-americanas demonstram que os jovens pós-televisão lêem menos que a geração que os precedeu. Atualmente vivemos numa cultura fundamentalmente de imagens virtuais, onde os livros, as revistas, ou outras manifestações culturais foram preteridos pela

televisão. No entanto, nem todas as classes sociais assistem a televisão com a mesma intensidade. Há uma estreita relação entre a renda familiar e a audiência de televisão: as famílias de maior renda assistem, em regra, a menos séries de televisão do que as famílias de menor renda. Além disso, observa-se que quanto mais alto o nível escolar atingido pelo chefe de família, menor é o índice médio de audiência de televisão. Fica evidente que os meios de comunicação têm uma ligação estrutural com a ideologia dominante, porque esses dispositivos ao confirmar as opiniões gerais, apenas refletem as normas sociais, atuando como forças conservadoras (MARCONDES, 1988: 82-3; SANTAELLA, 1982:82).

Tais considerações acerca da influência da televisão, em nosso entender, indicam que este meio pode ser socialmente questionável em função do seu uso ideológico. Por certo não é a tecnologia o cerne do questionamento, o problema reside muito mais na relação que as diferentes instâncias sociais conseguem estabelecer com as tecnologias, do que na natureza operacional de cada meio tecnológico. Aqui retornamos à Lúcia Santaella quando afirma que o desenvolvimento técnico dos meios de comunicação entra em choque com os sistemas de controle, políticos ou econômicos, que se mantêm às custas de investirem contra a natureza mesma da técnica eletrônica, que não conhece nenhuma contradição de princípio entre o transmissor e o receptor. Por ironia, os meios de comunicação têm o potencial para pôr fim a todos os privilégios da educação e ao monopólio cultural da inteligência burguesa.

Estruturalmente, esses meios são socializadores, democráticos e populares. Neles, a propriedade intelectual específica das classes privilegiadas e os métodos privados de produção da cultura tendem a ser dissolvidos, pois a informação historicamente acumulada e criada pode ser colocada à disposição de todos num mesmo produto. É inegável que aspectos inerentes à televisão, como sua alta capacidade de difusão, são explorados pelos grupos dominantes, que ao invés de utilizarem os meios massivos

de comunicação democraticamente se prevalecem de sua posição de controle para se perpetuar, através do uso ideológico dos meios de comunicação em favor de sua posição privilegiada. E é esse uso perverso da televisão, enquanto instrumento de manutenção das forças conservadoras, que a apontamos como socialmente questionável, entre outros motivos, porque pode provocar nos espectadores estados psíquicos alterados, como a projeção e a identificação ¹², ou ainda, devido a sua natureza operacional, apresentar uma ilusória noção de objetividade.

Questiona-se sobretudo o consumo cultural restrito à televisão, conforme observado no Estudo Exploratório. Ao moldar a percepção dos receptores numa lógica que privilegia tão somente a capacidade de apreensão quantitativa de conteúdos, este veículo prejudica a capacidade de apreensão qualitativa, isto é, de reflexão sobre os conteúdos abordados. Apesar da televisão propiciar contato com muitos estímulos no plano sensorial, social e intelectual, ao mesmo tempo funciona como um meio redutor das possibilidades de compreensão e de realização desses estímulos, porque condiciona os indivíduos a um modo de representação exclusiva, em que a interpretação desses estímulos restringe-se àquelas significações já propostas pelos produtores culturais da mídia. Contexto que evidencia o uso ideológico dos meios de comunicação na sociedade atual. O problema é particularmente espinhoso nas classes populares, pois como constatamos no Estudo Exploratório suas opções de consumo cultural, geralmente, limitam-se à indústria cultural. Restrição que caracteriza uma sociedade cujo sistema de difusão cultural é problemático, pois as possibilidades de acesso à apropriação dos bens simbólicos já estão definidas a priori ¹³, privando esta parcela da população de assumir uma postura mais crítica frente ao repertório cultural.

A despeito desta problemática, há autores que interpretam a televisão sob uma ótica mais otimista, adotando, por exemplo, um enfoque que privilegia o aspecto do desenvolvimento cognitivo das crianças. Entre esses autores, Décio Pignatari

chega a indicar a televisão como uma espécie de introdutora da preparação infantil para a leitura do mundo, uma vez que a criança tem um trânsito fácil da mídia para os outros campos (1995: 217). Outra voz a defender as influências televisivas na educação infantil é de Howard Gardner, para ele, a experiência de assistir televisão distingue-se qualitativamente da experiência da leitura de um livro, ao gerar uma forma de dedução diferente daquelas estimuladas pelo contato com os livros, pois assistir televisão implica numa capacidade de desenvolver tipos distintos de poderes imaginativos. Conforme Gardner, os modos em que contextualizamos nossa experiência podem ser reflexos dos tipos de meios de comunicação com que temos contato. Dessa forma, a visão temporal e espacial, inclusive a imaginação do telespectador, podem ser bem diferentes do bibliófilo. Esta constatação pode ter implicações de longo alcance na educação como, por exemplo, a forma de ensinar história, dentro dos seus limites temporais, ou geometria, com seus componentes espaciais. Logo, a maneira de ensinar e aprender mudaria de acordo com os meios de comunicação que as crianças tenham contato e os meios pedagógicos através do qual se transmitem as lições (GARDNER, 1987: 263-4).

Ao levarmos em conta que a linguagem televisiva constitui-se enquanto som e imagem em movimento, poderíamos pensá-la enquanto um meio que apresenta possibilidades discursivas para a criação artística. Mas, a lógica comercial que rege o sistema de bens simbólicos da indústria cultural, constitui-se num argumento negativo às suas possibilidades artísticas. Por isso, entendemos a televisão sobretudo enquanto modeladora dos modos de percepção do público, meio de comunicação cujo poder de difusão vem promovendo uma nova sensibilidade. Nova sensibilidade já detectada por Arlindo Machado quando afirma que " ... ao mesmo tempo que coloca novos problemas de representação abala antigas certezas a nível epistemológico e exigindo a reformulação de conceitos estéticos" (1990: 10). Entre as características desta nova sensibilidade, mencionamos a de gerar no público uma predisposição para reconhecer padrões, tanto ao nível sonoro como visual. Agilidade que pode ser explorada na leitura de obra de arte

na escola, na medida em que o professor estimule o uso desta característica para a apreensão de aspectos visuais da obra de arte.

Assistir televisão e ler um livro são atividades bem diversas, cada uma aciona determinados mecanismos, seja nos leitores ou telespectadores. Se a leitura da palavra escrita nos proporciona uma riqueza vocabular, na medida em que é um processo ordenado e linear, que promove o raciocínio, a televisão com suas imagens aleatórias e inconexas, funciona de forma diversa da tradição linear e quebra os hábitos da lógica e do pensamento. A televisão não é algo que se contempla, no sentido estrito do termo. Ao salientar os diferentes mecanismos acionados nos receptores, seja pelo livro ou televisão, é importante explicitar que são duas linguagens bem diferentes, porém ambas podem contribuir na formação cultural uma vez que cada uma promove distintas aptidões nos indivíduos. Entretanto, devido a natureza atrativa da imagem em movimento, e a interconexão da imagem e do som, a televisão tem assumido um papel preponderante como veículo de consumo cultural. Se isso contribui a uma riqueza de repertório, por outro lado, repetimos, tem inibido operações mentais importantes para uma apreensão de mundo mais reflexiva, por parte dos receptores.

O ato de ler uma obra de arte pouco se assemelha ao de assistir televisão, e difere também da leitura de um livro. Ler uma obra de arte constitui-se numa ação que não possui a linearidade da linguagem discursiva, e propicia à contemplação. Mas o professor atento pode valer-se dos modos de percepção gerados pela televisão, como por exemplo: a predisposição para identificar padrões visuais. Apesar de cogitar o uso desta característica resultante de uma nova sensibilidade promovida pela televisão, pretendemos incidir num registro mais reflexivo que aquele gerado pela temporalidade intermitente da linguagem midiática. Neste sentido, destaca-se que a obra de arte, diferente da imagem televisiva, permanece no campo de visão dos indivíduos sugerindo-lhes múltiplos sentidos, propiciando uma leitura que jamais se esgota ao olhar desperto.

Se a televisão é passível de defesa por suas peculiaridades enquanto instrumento tecnológico, com ênfase na visualidade, e promotora de capacidades de visualização, do ponto de vista social, entretanto, fica difícil justificá-la pois, devido ao uso político-ideológico das instâncias que detêm o poder de produção e transmissão das mensagens, este meio acaba por cumprir o papel de manutenção das forças conservadoras da sociedade. Primando pelo condicionamento dos modos de percepção dos espectadores, pela imposição de modelos de comportamentos. Enfim, por padrões visuais-sonoros que mudam a cada dia mais rapidamente, para sustentar um sistema de produção cultural cuja proposta estrutural pode ser assim resumida: *mudar o tempo todo a forma para manter o conteúdo*, que de certo modo, constitui-se como a norma fundamental do consumo fácil.

A produção erudita, conforme foi assinalado, orienta-se por uma lógica auto-referencial, e investe em questionamentos de sua própria linguagem. No caso da indústria cultural, ao contrário, a ênfase da produção dos bens simbólicos incide na representação da realidade e caracteriza-se por estimular uma apreensão de mundo pontuada pelos efeitos da projeção ou identificação. Estes efeitos têm reflexos na recepção dos produtos culturais:

“Enquanto a recepção dos produtos ditos ‘comerciais’ é mais ou menos independente do nível de instrução dos receptores, as obras de arte ‘puras’ são acessíveis apenas aos consumidores dotados da disposição e da competência que são a condição necessária de sua apreciação” (BOURDIEU, 1996: 169).

Os produtores eruditos dependem muito diretamente das instituições do sistema das artes (no caso da França, as escolas pertencem a esse sistema), porque é através da delimitação entre o que deve e o que não deve ser transmitido nessas instituições, que se reproduz a distinção entre as obras consagradas e as ilegítimas, além de se estabelecer a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas. Ainda que

nossa realidade seja bem diferente daquela a que Bourdieu se refere, porque a escola pública de periferia no Brasil não chega a possuir tal poder consagratório, consideramos válido apontar a dependência da produção erudita ao currículo escolar. Esta conexão é um argumento para nossa abordagem da escola como espaço social possível para a aproximação entre público e obra. Ao apontar a necessidade de uma competência e disposição específicas para que se realize a recepção de obras de arte eruditas, o autor vincula a recepção desta produção a um aprendizado prévio.

“... na medida em que a constituição de um campo artístico relativamente autônomo é concomitante à explicitação e à sistematização dos princípios de uma legitimidade propriamente estéticas, capaz de impor-se tanto na esfera da produção como na esfera da recepção da obra de arte e, também, na medida em que, com o Impressionismo e sobretudo com a reação pós-impressionista, a dinâmica do campo artístico leva o artista a fazer valer ao extremo a afirmação do primado da forma sobre a função, do modo de representação sobre o objeto de representação, a obra de arte tende a exigir categoricamente uma disposição propriamente estética exigida pela arte anterior apenas de modo condicional.” (BOURDIEU, 1992: 273).

Se, o Impressionismo proporcionou ao pintor afirmar sua representação dos objetos a partir de princípios especificamente pictóricos, em contrapartida, começou a exigir do espectador uma disposição propriamente estética, ou seja, a obra passa a ser valorizada por si mesma para ser apreciada, perdendo seu caráter narrativo. Ao romper com o último vínculo da representação do real que ainda permanecia no Impressionismo, o artista moderno conquistou novos parâmetros, introduzindo em sua prática e na relação com o público uma contradição:

“na medida em que tende a inscrever na própria linguagem da obra uma indagação acerca de sua linguagem, seja pela destruição sistemática das formas convencionais da linguagem, seja por um uso eclético e quase parodístico de formas de expressão tradicionalmente incompatíveis, ou simplesmente pelo desencantamento produzido pela atenção à forma em si mesma e por ela mesma, a arte moderna acaba por fazer a denúncia de si própria como efeito arbitrário da arte e do artifício, e passa a exigir uma leitura paradoxal que implica o domínio do código de uma comunicação tendente a colocar em questão o código da comunicação” (BOURDIEU, 1992:274).

Daí em diante, o modo de percepção propriamente estético é o produto de uma transformação do modo de produção artística. O descompasso entre público e obra, evidencia-se no olhar pré-impressionista do público, que continua vinculando o produto artístico com a representação realista do mundo. Tal resistência, em nosso entender, decorre de alguns fatores, como o seu desconhecimento do processo de autonomização da arte, seu contexto sócio-histórico que apresenta condições precárias para o consumo deste tipo de repertório cultural, de suas próprias vivências culturais; e, sobretudo, do seu condicionamento à lógica comercial da indústria cultural. Diante deste quadro conclui-se que, para enfrentar estes fatores, precisamos considerar a influência da indústria cultural no modo de percepção dos participantes, que enfatiza a representação realista.

Em síntese, o problema da recepção da obra fica cada vez mais complexo a partir das transformações suscitadas tanto na produção quanto na recepção. Apesar das mudanças na produção artística, os modos de percepção visual do público permanecem seguindo critérios estéticos do realismo funcionalista. Este desencontro entre modos de percepção do público e critérios da produção erudita desencadeia o afastamento entre as duas instâncias, pois o público é direcionado pela lógica produtiva da indústria cultural, que contribui para mantê-lo despreparado ao entendimento da linguagem artística. Ao promover leitura de obra de arte erudita num contexto em que o público visado está condicionado pela recepção dos produtos simbólicos da televisão, precisamos, primeiro, intervir nos modos de percepção dos alunos, trabalhando ao nível do seu desenvolvimento sensível e cognitivo.

Notas - Capítulo 3

1. Para Bourdieu, o estilo, a linguagem, as disposições culturais dos grupos dominantes constituem o capital cultural no qual se investe, de forma a preservar sua dominação. Assim, os estudantes dos grupos dominantes levam vantagem por causa de sua 'posse' desse capital cultural, conforme Michael W. Apple, 1994, p. 193.
2. Embora não possamos deixar de mencionar que o bem material também possui uma dupla significação, sendo que neste é o aspecto econômico que predomina.
3. As teorias clássicas apontam o processo de diferenciação das esferas da atividade humana como correlato ao desenvolvimento do capitalismo e, que a constituição de sistemas de fatos dotados de uma independência relativa, regidos por leis próprias, produzem as condições favoráveis à construção de sistemas ideológicos, ou seja, as chamadas 'teorias puras', como a da economia, da política, da arte, etc, que reproduzem as divisões prévias da estrutura social com base na abstração inicial através da qual elas se constituem, conforme Bourdieu, 1992, p. 103.
4. Conforme Néstor Garcia Canclini, *Narciso sin espejos. La cultura visual después de la muerte del arte culto y el popular*. In: Porto e Vírgula, nº 3, p.27, 1991. Veja também Lúcia Santaella, *Arte & cultura- equivocados do elitismo*, 1982, p.79.
5. Para Teixeira Coelho, midcult ou cultura média surge enquanto subproduto da cultura de massa, tomando por empréstimo procedimentos da cultura superior, num processo que podemos interpretar como uma pasteurização da cultura, seja do repertório erudito para o popular, ou vice-versa, 1981, p.20. Registramos que Umberto Eco faz uma ressalva a respeito dos três níveis de cultura (alta, média e baixa), quando argumenta sobre as complexidades destas categorizações, 1970, pp.54-67; porém preferimos manter a aceção de Teixeira Coelho devido a nossa postura relativa a produção de bens simbólicos pela televisão.
6. A expressão 'consumo legítimo' é aqui empregada de acordo com a conceituação de Bourdieu, equivale à leitura de obra pelo receptor, onde o mesmo tenha os instrumentos de apropriação para a compreensão da obra, num registro de significados possíveis propostos pelo artista. Este conceito é ampliado no capítulo 5, quando supomos que o aluno terá mais condições sensíveis e cognitivas de realizar outras leituras de seu próprio repertório, ao ter participado das atividades de sensibilização do olhar e da formação artística desenvolvidas no processo de leitura de obra.
7. Tais como ministros da cultura e especialistas dos equipamentos culturais, conforme Felix Guattari, 1986, p.20.
8. De fato, a estrutura do campo de produção de bens culturais pode ser classificada com relação ao público em questão. Tal classificação é importante no contexto desta pesquisa em função das naturezas diferentes do binômio público-obra. No caso da produção erudita, os produtores de bens culturais pretendem ser reconhecidos por um público também produtor, enquanto que no campo da indústria cultural, a produção de bens culturais destina-se ao grande público, conforme Bourdieu, 1992, p.105.
9. A respeito da terminologia, salientamos que Bourdieu esclarece que a leitura moralizante, a que se apóia nas conotações éticas ligadas pelo uso corrente a termos técnicos como 'legitimidade' ou 'autoridade', acaba por transformar as comprovações de um fato em justificações ou denúncias; ou ainda, pode confundir efeitos objetivos por produtos de ação intencional de indivíduos ou grupos. Assim, o que poderia ser interpretado como malévola mistificação ou ingenuidade culpável só diz dissimulação ou desconhecimento. Conforme Bourdieu e Passeron, 1992, p. 12.
10. *Uma Interpretação da Teoria da Religião de Max Weber*, Pierre Bourdieu, 1992, p. 79-98.
11. Ao contrário dos meios totalizadores, os meios parciais de comunicação seriam aqueles que pela sua própria natureza deixam espaço para a participação ativa do espectador, como por exemplo o rádio, o teatro, conforme Marcondes, 1988, p.26.
12. No processo de projeção o espectador desloca as suas pulsões para os personagens, na identificação o espectador torna-se inconscientemente idêntico a um personagem no qual vê qualidades que gostaria ou julga lhe pertencem, e na empatia, o que vale é o conhecimento que o espectador tem do comunicador, colocando-se mentalmente no seu lugar. Conforme Muniz Sodré, 1976, p.60.
13. Nossa alusão às classes populares, enquanto receptores acriticos da TV, não significa que os receptores de outras classes sociais sejam criticos, mas salientamos que a ênfase desta dissertação incide no receptor das classes populares.

4. A ESCOLA PÚBLICA COMO CAMPO DE AÇÃO CULTURAL

4. A escola pública como campo de ação cultural

“ Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível.” Paulo Freire

Sobre o questionamento pós-estruturalista e neoliberal à educação

A escola constitui-se enquanto síntese e alicerce dos princípios da Modernidade e do Iluminismo porque é a instituição encarregada de transmiti-los. Atualmente enfrenta questionamentos no seu comprometimento com o poder, sendo alvo de um duplo ataque: nos princípios epistemológicos que a fundamentam, pelas perspectivas pós-estruturalistas, e na sua inserção política, pelo neoliberalismo. Conflito que apesar de gerar problemas para a escola pública, representa também uma chance de renovarmos a perspectiva crítica em educação¹.

Em primeiro lugar, a contestação pós-estruturalista² amplia os referenciais de análise quando questiona os cânones epistemológicos do currículo, oferecendo uma nova compreensão dos elementos da moderna distribuição do conhecimento. Tra-

ta-se do modelo eurocêntrico, branco, masculino, que apresenta vínculos estreitos com o poder. Ao negar a validade dos princípios universais do pensamento moderno, bem como suas meta-narrativas (da ciência, da religião, da política), o pós-estruturalismo os desloca do domínio epistemológico (pretensamente neutro) para o contexto político. Outro ponto digno de nota é a ênfase dada à questão da linguagem e do discurso como constituidores da realidade social, perspectiva que permite uma crítica permeada pelas lutas políticas e pela definição dos campos discursivos movidos pelas relações de poder, em vez de pautar-se pelas utopias ou teleologias. Ela expressa claramente o caráter dual da identidade da educação moderna, ao detectar seus impulsos contraditórios - de produção e reprodução. Assim, esta perspectiva explicita o vínculo existente entre saber e poder, revelando vários pontos da questão. Por exemplo, desloca o intelectual de uma posição supostamente neutra, ou seja, desinteressada em sua relação com o conhecimento, pois “o saber do intelectual não paira acima e fora das lutas e relações de poder: é parte integrante e essencial delas” (T. T. SILVA, 1995 b: 251). Evidência que confere um papel mais simétrico ao intelectual com relação aos outros participantes das lutas sociais, flagrando a ambigüidade da educação, pois expõe sua dupla condição de produção e reprodução cultural e social.

Em segundo lugar, interessa-nos destacar que a perspectiva pós-estruturalista apresenta o sujeito como construção discursiva, cuja constituição deve-se principalmente à inserção sócio-histórica, o que, de certo modo, negligencia a questão da autonomia da consciência, defendida pela noção moderna de educação. Para os pós-estruturalistas:

“ A autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem.(...) A própria natureza da linguagem é também redefinida. Não mais vista como veículo neutro e transparente de representação da *realidade*, mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição. A linguagem também deixa de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um *significado* que lhe seria externo e ao qual corresponderia de forma unívoca e inequívoca. Em vez disso,

a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada “ (T. T. SILVA, 1995 b: 248-249).

A compreensão de que o saber está tão envolvido no domínio epistemológico como no contexto político, possibilita-nos entender que sempre em toda práxis pedagógica subjaz um engajamento político. Porém, em relação ao descentramento do sujeito (não mais autônomo) e da linguagem (não mais neutra e unívoca), salienta-se que o pós-estruturalismo ao questionar a noção de conscientização do sujeito pela educação, acaba por privar-lhe de sua prerrogativa básica, pois a dimensão humanizadora, em nosso entender, é uma das principais justificativas da prática educacional. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, porém, ao invés de tentarmos preencher o vazio que a contestação pós-estruturalista sobre a conscientização causa à educação, é mais produtiva enfatizar o caráter transgressivo e subversivo de tal perspectiva. Discordamos do autor, julgamos relevante manter (pelo menos enquanto meta) a questão da conscientização dos educandos num registro similar ao que Paulo Freire postula. Assim, nos inclinamos à defesa da tese que julga ser mais importante promover na escola o processo educacional no registro de **aprender a aprender**, procurando despertar no indivíduo sua consciência no processo de ensino-aprendizagem, e de certa forma, creditando-lhe maiores possibilidades de autonomia de pensamento.

A respeito do descentramento da linguagem, vale supor que nosso caso específico, circunscrito na área da arte, distingue-se daquele exposto mais genericamente pela contestação pós-estruturalista. Provavelmente, tal contestação dirige-se diretamente às linguagens discursivas lineares, verbais, ao invés das linguagens artísticas, não-verbais, presentacionais. Ao propor leitura de obra de arte na escola, pode-se argumentar por exemplo que um dos pressupostos do processo é justamente que a obra suscitará múltiplas leituras, em consequência da natureza polissêmica da obra de arte.

É claro que interessa-nos compreender os elementos de poder que permeiam a distribuição do conhecimento, a medida em que selecionamos um repertório de cunho erudito para ser apresentado num espaço social de classes populares. A despeito de um possível conflito entre repertório erudito versus público de origem popular, consideramos que optar por uma obra deste teor constitui uma oportunidade aos participantes de aproximarem-se do universo das artes plásticas. A compreensão do vínculo saber-poder interessa uma vez que nossa proposta opera ao mesmo tempo num registro de ação cultural e de produção de sentidos pelo receptor. Ao pretendermos socializar um saber específico - a arte - no âmbito do ensino público de 1º grau precisamos conceber uma intermediação neste ambiente que considere a questão tanto do ponto de vista da sua inserção social como no aspecto subjetivo. Isto é, devemos ter em mente que para enfrentar o problema do consumo cultural é preciso pensar o processo simultaneamente, tanto a partir do âmbito de ação socializadora do saber artístico quanto da produção de sentidos pelos educandos.

A ênfase do pós-estruturalismo na linguagem e no discurso, como constituidores da realidade social, mostra que estão em jogo relações de poder, que facilitam ou dificultam a compreensão dos significados emitidos pelos vários discursos/ linguagens. Esta iniciativa é uma estratégia que pode interferir produtivamente na relação que os receptores mantêm com seus próprios repertórios culturais, revisando antigos conceitos através do seu olhar desperto.

A crítica pós-estruturalista ao caráter duplo da educação moderna, como projeto emancipador e como estratégia de governo, comprova-nos que a vertente crítico-reprodutivista não esgota o alcance da práxis educacional. Constatar que a educação é emancipatória e conservadora evidencia que não é suficiente restringir-se ao repertório a ser oferecido no processo educacional, seja no seu teor seja na quantidade. Embora o modelo de educação moderna sofra os questionamentos da crítica pós-estruturalista,

a escola pública ainda permanece como uma instituição onde é viável a concretização de projetos culturais socializadores que tenham por meta qualificar os educandos na busca de uma apreensão mais crítica da realidade. Se a contestação pós-estruturalista enfoca questões da linguagem e do vínculo saber-poder, o contra-ponto neoliberal ao projeto moderno de educação de massa pretende redefinir os propósitos do Estado e da política. Seu objetivo é deslocar a educação da esfera pública para a esfera privada, na intenção de atrelar esta responsabilidade à gerência das empresas privadas, o que implica conceber a educação numa direção orientada pelas necessidades e exigências de mão-de-obra das empresas. No cerne desta reestruturação ficam implícitos os cortes de gastos sociais, que não estão diretamente ligados à acumulação de capital e à reprodução da força de trabalho. Assim, desregulamentação, privatização e desestatização são as palavras-chave para as medidas neoliberais de contenção de gastos sociais.

Se a contestação pós-estruturalista enfoca questões da linguagem e do vínculo saber-poder, o pensamento neoliberal defende a despolitização do projeto moderno de educação, transformando-o numa questão de gerência e governo, em que a educação é vista como uma das principais fontes da crise fiscal do Estado e, principalmente, como agência de mudança cultural e de produção de identidades. Sob esse prisma, a educação revela-se como uma instância estratégica para que o objetivo neoliberal seja efetivado. Ao colocar em pauta uma inversão das categorias do senso comum sobre o político, o social e o educacional este projeto visa uma transformação radical o suficiente para promover uma drástica mudança no significado do projeto moderno de educação dentro do contexto da mentalidade popular. Por isso, o neoliberalismo exige igualmente uma mudança profunda na sensibilidade popular sobre o papel e a função da educação institucionalizada, a qual implica uma nova racionalidade³ que, por um lado, apresenta muitos aspectos similares ao projeto moderno, mas em outros é completamente diversa. O projeto neoliberal ancora-se numa nova hegemonia, cuja construção baseia-se principalmente no uso extremamente eficaz de dispositivos lingüísticos, atra-

vés de uma retórica carregada de termos positivos, tais como: escolha, eficiência, direitos (do consumidor), excelência, padrões, qualidade. Valendo-se desta estratégia discursiva, o projeto neoliberal consegue atribuir a causa dos problemas do atual sistema educacional às suas próprias vítimas (em geral, os professores e administradores educacionais) e assim, paradoxalmente, absolve os poderes existentes de qualquer responsabilidade.

Diante do enfoque neoliberal e a perspectiva pós-estruturalista de construção discursiva, o sujeito humanista da educação moderna é substituído pelo consumidor aquisitivo e competidor, tão caro à atual visão hegemônica. Desse modo, a educação deixa de ser um direito, que supostamente compensaria as desvantagens hereditárias, conforme o projeto moderno, para transformar-se num bem de consumo, adquirido de acordo com o poder de compra dos clientes. Em consequência, a pedagogia e o currículo, concebidos numa ótica desinteressada de transmissão de conhecimento, saem de cena para dar lugar a objetivos estreitamente ligados à produtividade empresarial, em que as iniciativas educacionais deixam de ser orientadas por profissionais cuja perspectiva é direcionada por preocupações especificamente educacionais e passam a ser conduzidos por técnicas e procedimentos gerenciais pautados pela eficiência e produtividade. Logo, os procedimentos gerenciais e administrativos substituem conceitualizações mais humanistas como a interação social e educacional. Para ilustrar este contexto, vale citar a questão relativa à avaliação, em que se substitui os instrumentos imprecisos pelas medidas padronizadas de controle de qualidade. Enfim, "o projeto educacional moderno é colonizado pelo imperialismo da gerência e da engenharia administrativa que está no centro das estratégias liberais de governo" (T. T. SILVA, 1995 a: 255).

Mas a reorganização da educação, em torno da competição e da escolha, não é um fato completamente generalizado. Para demonstrar isso, citamos Michael W. Apple quando indica existir a intenção de manter um sistema educacional polarizado

entre escolas de mercado e escolas mínimas. Segundo os moldes neoliberais, haverá um setor relativamente menos regulado e cada vez mais privatizado para os filhos dos mais ricos, enquanto que os menos favorecidos economicamente frequentarão escolas rigidamente controladas e policiadas, que, obviamente, terão pouca relação com futuros empregos bem remunerados. Esta polarização do sistema educacional explica de que maneira a idéia moderna de educação, concebida enquanto parte de uma esfera pública na qual seus meios e fins são ostensivamente debatidos, acaba por desaparecer do cenário proposto pelo projeto neoliberal (APPLE, 1993 In GENTILI e SILVA, 1994: 186).

Certamente que o projeto de educação neoliberal assim como a escola moderna têm envolvimento com as relações de poder, contudo, suas posturas políticas são radicalmente diferentes. No projeto moderno de educação existe a preocupação de preconizar a prática educativa numa visão democrática, onde há espaço para o debate e a negociação. No projeto neoliberal de educação, pelo contrário, a idéia é conter a política ao reduzi-la à economia, a uma ética da escolha e do consumo. Como diz Michael W. Apple, "o mundo, em essência, torna-se um vasto supermercado", onde todos somos reduzidos (ou promovidos) a condição de consumidores.

Para Tomaz Tadeu da Silva (1995a: 260) a contestação e o debate constantes são as tarefas da teoria crítica em educação, cujas análises devem partir do interior das relações de poder, assumindo seus próprios envolvimento na determinação de hierarquias. Trata-se, portanto, de um empreendimento onde a epistemologia e a política interagem num compromisso mútuo. Toda práxis educacional implica compromisso com determinado projeto e, conforme já exposto neste texto, o papel dos intelectuais não está isento de assumi-lo. Refletindo sobre isso entendemos que, a despeito da presente proposta de pesquisa em arte situar-se no contexto social de classes populares, numa instituição de ensino da esfera pública, não estamos acima de dúvidas e discussões.

Explicando melhor, o simples fato de que nosso trabalho articula-se diretamente ao meio social popular não o isenta de suas relações com os aspectos reprodutivistas do sistema educacional vigente. Conceber a educação sob uma perspectiva crítica, nos proporciona assumir uma posição menos autoritária frente ao objeto de estudo, o que nos permite discernir melhor as diferenças entre os aspectos emancipadores desta proposta daqueles que continuam a manter vínculos com o caráter reprodutivista da educação. Porque em qualquer iniciativa educacional é inevitável a presença dos seus dois veios, de emancipação e de conservação. A crítica pós-estruturalista, portanto, propicia-nos uma perspectiva que leve em consideração o vínculo saber-poder, tendo em mente a necessidade de orientar o trabalho numa sócio-politicamente.

Após expormos esses questionamentos frente à educação, apresentaremos a seguir alguns dos possíveis significados da expressão cultura, porque a presente proposta de leitura de obra busca constituir-se sob uma dimensão socializadora do saber em arte, traduzida na ação cultural. Para este propósito nos valemos do discurso de Felix Guattari cujo enfoque esclarece aspectos importantes da relação saber-poder, ao indicar que o conceito de cultura é profundamente reacionário, apesar das definições que costumam ressaltar seus aspectos positivos. Em sua concepção, cultura, enquanto esfera autônoma, só existe ao nível dos mercados de poder, dos mercados econômicos, e não aos níveis da produção e do consumo. Afirmando que os modos de produção capitalísticos⁴ não funcionam unicamente no registro dos valores de troca, valores que são da ordem do capital, mas que funcionam também através de um modo de controle da subjetivação, o autor indica que o capital funciona de modo complementar à cultura enquanto conceito de equivalência. Esta equivalência significa que o capital ocupa-se da sujeição econômica e a cultura da sujeição subjetiva. O que explicita, em parte, as razões que mantêm o vínculo saber-poder estrategicamente oculto nas sociedades de consumo e complementa as colocações de Bourdieu sobre os mecanismos da violência simbólica.

Guattari apresenta três sentidos para o conceito de cultura: (a) cultura valor, (b) cultura alma coletiva e (c) cultura-mercadoria. Cultura valor, corresponde ao sentido mais antigo de cultura, isto é, cultivar o espírito. Esta significação equivale a um julgamento de valor que determina quem tem e quem não tem cultura: ou se pertence a meios cultos ou se pertence a meios incultos. A segunda acepção, cultura alma coletiva, tem um sentido mais democrático, na medida em que não existe a antinomia ter ou não ter pois todo mundo tem cultura, assim admite-se que qualquer segmento da população pode reivindicar sua identidade cultural. O terceiro significado corresponde à cultura de massa, à cultura-mercadoria, em que não há nem julgamento de valor nem territórios coletivos mais ou menos secretos. A cultura são todos os bens: os equipamentos (casa de cultura, etc); todas as pessoas (especialistas que trabalham neste tipo de equipamento); todas as referências teóricas e ideológicas relativas a esse funcionamento, enfim tudo o que contribui para a produção de objetos semióticos (livros, filmes, etc). Vivemos um momento histórico que difunde produtos culturais, exatamente como os demais produtos do mercado, como coca-cola ou cigarros de quem sabe o que quer, carros, etc (FELIX GUATTARI e SUELI ROLNICK, 1986: 17).

Depois da ascensão da burguesia, a cultura-valor parece ter vindo substituir as antigas noções segregativas da nobreza. Assim, ao perder os mecanismos de distinção social dos períodos históricos anteriores como os títulos e o sangue azul, as elites burguesas extraem sua legitimidade para manterem-se no poder do fato de serem as responsáveis pela produção, tanto no campo da ciência como no campo das artes. A noção de cultura-valor, além de ser uma categoria geral de valor cultural das elites burguesas, também pode designar diversos níveis culturais em sistemas setoriais de valor - cultura clássica, cultura científica, cultura artística. Já a cultura-alma é uma noção pseudo-científica, diz Guattari, construída no final do século XIX em consequência do desenvolvimento de uma nova ciência: a antropologia cultural. Neste período histórico, a noção de alma coletiva é segregativa e até racista, chegando-se a falar de uma alma primitiva.

A categoria cultura-mercadoria é mais objetiva, significa produzir e difundir mercadorias culturais sem considerar os sistemas de valor (cultura-valor) e sem preocupar-se com os níveis territoriais da cultura (cultura-alma). Não se trata de uma cultura a priori, mas de uma cultura que se produz e reproduz, modificando-se constantemente. Desse modo, os três sentidos de cultura, sucessivos no curso da história, continuam a funcionar concomitantemente, complementando-se. Atualmente, a produção da subjetividade capitalística, através dos meios de comunicação de massa, gera uma cultura com vocação universal, constituindo-se num fator decisivo tanto para a realização da força coletiva de trabalho, quanto força coletiva de controle social.

Chamamos a atenção para o fato de que instâncias legitimadoras culturais, como o Ministério da Cultura, desenvolvem numa perspectiva modernista (pretensamente democrática) o incremento de uma produção da cultura cujos sistemas de difusão e produção cultural não renunciaram ao núcleo da cultura-valor:

“Atrás dessa falsa democracia da cultura continuam a se instaurar - de modo completamente subjacente - os mesmos sistemas de segregação a partir de uma categoria geral de cultura. Os Ministros da Cultura e os especialistas dos equipamentos culturais, nessa perspectiva modernista, declaram não pretender qualificar socialmente os consumidores dos objetos culturais, mas apenas difundir cultura num determinado campo social, que funcionaria segundo uma lei de liberdade de trocas. No entanto, o que se omite aqui é que o campo social que recebe a cultura não é homogêneo. A difusão do livro, do disco, etc., não tem absolutamente a mesma significação quando veiculada nos meios de elites sociais ou nos meios de comunicação de massa, a título de formação ou de animação cultural” (GUATTARI, 1986:20).

Isto indica que o significado mais antigo de cultura, ou seja a cultura-valor, continua a vigorar no momento atual. Cultura, em nossa sociedade, não se restringe a uma transmissão do saber mas é também uma instância onde “as elites capitalísticas expõem um mercado geral de poder”. Poder que não incide apenas sobre a produção e difusão dos objetos culturais, porque as elites atribuem a si mesmas o poder de traduzir os sentidos dos objetos culturais, reduzindo-os a signos distintivos para a perpetuação da desigualdade, a nível econômico e cultural, pois a burguesia continua va-

lendo-se de uma apropriação privilegiada dos bens simbólicos para legitimar-se. Pensamos que o nexos possível entre nosso estudo e esta categorização de Guattari permite constatar que subjacente à ação cultural que planejamos está a idéia de servirmo-nos da concepção de cultura enquanto cultura valor. Quando apresentamos aos participantes um repertório alheio ao seu universo de significados.

Ação Cultural: uma articulação entre o saber especializado e ensino fundamental

Sob a perspectiva emancipatória da ação cultural, nos propomos à ampliação dos modos de percepção dos participantes através de um trabalho de sensibilização e formação artística. É por este caminho que entendemos a ação cultural no meio social escolar, concretizada à medida que os participantes se apropriam das obras durante o processo de leitura de obra de arte. A idéia é transcender o modelo da perspectiva modernista das políticas culturais, porque nossa meta não se reduz à difusão cultural. Ao contrário, queremos incentivar os alunos a uma ação que os qualifique socialmente, tendo em vista tanto suas futuras apreciações de obras de arte quanto o enriquecimento de suas possibilidades de leitura de mundo.

Conforme Paulo Freire (1982), toda prática educativa implica numa concepção dos indivíduos e do mundo, além da associação de imagens sensoriais, sobretudo o pensamento-linguagem, envolve o desejo, o trabalho e a ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Esta orientação humana no mundo só pode ser compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade, o que significa que a finalidade da ação do indivíduo está no nível de sua percepção e compreensão crítica da realidade. Os indivíduos são seres que possuem o sentido do projeto, isto é, são capazes de uma ação pré-concebida, assim, a ação humana, seja ingênua ou crítica, tem finalidades e, enquanto práxis, tem consciência do projeto proposto.

No entanto, na concepção educacional autoritária, as relações consciência-mundo aparecem como se a consciência fosse e devesse ser um recipiente vazio a ser preenchido, já na educação entendida como tarefa humanizadora, a consciência é intencionalidade ao mundo. No primeiro caso, o caráter ativo, captador do conhecimento é negado à consciência. No segundo, o caráter ativo é desenvolvido, ao propiciar as capacidades de indagar e pesquisar como consciência reflexiva e não apenas reflexa dos educandos. Assim, aprimora-se sua faculdade de reconhecer ou refazer o conhecimento existente e a desvelar e conhecer aquilo que ainda não é conhecido. Portanto, a ação cultural, em lugar de ser uma mera transferência de conhecimento, é um ato de conhecer em que os educandos se relacionam com os educadores na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento já existente.

Segundo Freire (1982:48), o processo educacional, como ação cultural, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, também sujeito cognoscente. Sua colocação relativa ao educando é um dado importante, pois converge com nossa intenção de propiciar uma conduta ativa no receptor. Salientamos, igualmente, sua ênfase ao papel da consciência crítica dos educandos, embora esta não seja necessariamente um objetivo explícito em nossa proposta. Contudo, constitui-se numa meta que os participantes podem vir a alcançar, ainda que de forma indireta. Caso aconteça uma transformação nos educandos, provavelmente será no âmbito específico de sua relação com obras de arte, ao aprimorar suas possibilidades de leitura deste repertório. Talvez esse aprimoramento possa auxiliar os alunos em outras áreas do conhecimento, mas é apenas uma suposição. O que está em jogo neste trabalho é ampliar a relação dos alunos com alguns conhecimentos sobre artes visuais. Apesar de nossos objetivos não convergirem explicitamente à direção apontada por Freire, consideramos procedente utilizar a expressão ação cultural porque nossa proposta metodológica também pressupõe o aluno enquanto sujeito ativo no processo da pesquisa.

Após estabelecermos alguns dos nexos existentes entre as premissas da práxis pedagógica de Paulo Freire, e o presente trabalho, mencionamos outro aspecto relativo ao tema da ação cultural: nossa intenção de reforçar a articulação entre duas instâncias do conhecimento - o ensino especializado com o ensino básico. Enfoque que também identifica nossa proposta enquanto ação cultural, uma vez que optamos pela escola pública como espaço para desenvolver a pesquisa. E, para tratar sobre a relação entre universidade e comunidade, nos valemos de Boaventura Sousa Santos, cuja abordagem sociológica interessa-nos a medida em que pretendemos fortalecer o vínculo entre as duas instâncias do ensino, tendo em vista a necessidade de buscar alternativas para enfrentar o projeto de reestruturação da escola pública pelo neoliberalismo.

Ao explicar a evolução da relação entre universidade e comunidades, Boaventura Sousa Santos indica que o movimento estudantil dos anos 60 foi o portavoiz das reivindicações mais radicais de intervenção social da universidade. Por outro lado, a tendência conservadora recusou toda e qualquer intervenção da universidade na sociedade por considerar tal procedimento corruptor do ideário universitário. Ao longo dos anos 60 foi surgindo uma terceira linha de pensamento, a multidiversidade, de natureza mais moderada. Esta linha constituiu uma vertente que pressupôs a universidade em colaboração com a sociedade através de várias modalidades, que vão desde o apoio às forças armadas, à indústria, às cooperativas, às escolas periféricas até a assessoria aos países do terceiro mundo. A multidiversidade foi alvo de críticas pelas propostas prece-dentes. Os conservadores alegaram que a universidade sofreria muitas pressões, em prejuízo do ensino e da investigação, numa perspectiva que defende o investimento intelectual de longo prazo, como a vocação prioritária da universidade (B.S. SANTOS, 1994: 178-179).

Embora a crítica conservadora tenha se intensificado nos anos 70 e 80, o atual discurso dominante dos programas de extensão universitária expressa os limites

dos interesses em vincular cada vez mais a universidade à comunidade e aos objetivos que lhes dizem respeito. Porque, via de regra, a universidade procura exercer seu envolvimento comunitário mantendo-se à distância dos conflitos sociais. Distanciamento este que serve para manter sua centralidade simbólica e prática, bem como sua estabilidade institucional. Porém, há uma concepção mais ampla da responsabilidade a ser cumprida pela instituição de ensino superior, como a sua participação na valorização das comunidades e a intervenção reformista nos problemas sociais. Apontamos as palavras de Ana Maria de Mattos Guimarães:

"Entenda-se de uma vez por todas que esse caminho do compromisso social da universidade abriga a concepção de que, pluralisticamente, o conhecimento por ela produzido deve estar aliado a um projeto de transformação social. Ultrapassa-se a ação assistencialista (obrigação do Estado) e abre-se, a partir do conhecimento, possibilidades para um desenvolvimento aliado à justiça social. Nesse sentido, fazer extensão é praticar a interação entre conhecimento e realidade" (1996).

Concepção que converge com o direcionamento mais atuante da universidade, vertente a qual nos filiamos ao desenvolver uma proposta de ação cultural na escola pública. O radicalismo dos anos 60 é prepotente em seus objetivos pois a universidade não tem condições de tamanha intervenção na comunidade. Por outro lado, a linha conservadora omite-se ao defender uma universidade pública que restringe suas responsabilidades sociais à investigação e ao ensino, pois a extensão universitária é uma dimensão de ação social da universidade que, ao ser explorada, apresenta grande potencial para minimizar os problemas sociais, como a questão do acesso ao saber.

Para compreender a relação universidade e comunidade num registro mais próximo a nossa realidade, tomaremos por referência Selva Guimarães Fonseca, cujo discurso esclarece aspectos relativos a temática da universidade e o ensino fundamental no contexto brasileiro. Segundo a autora, no Brasil dos anos 70 houve um crescimento do ensino superior tanto em nível de graduação como pós-graduação³. Isto

representou um incremento na produção científica no âmbito das instituições públicas. A partir desta expansão, a universidade torna-se agente importante para o desenvolvimento econômico, porque forma mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e produz conhecimentos que servem aos interesses imediatos do capital.

Especificamente, em relação ao vínculo da universidade e comunidade, são identificadas duas posições antagônicas. De um lado, existe o projeto de universidade de empresa, o qual está atrelado aos interesses do capital, ainda que aparentemente se mostre voltado para os interesses de todo o corpo social. De outro lado, há o projeto de uma universidade que tem por fundamento "o caráter público, a gratuidade do ensino para todos os estudantes, a democracia, a autonomia administrativa de ensino e pesquisa" (ANDES-SN apud FONSECA, 1995:115).

O ponto relevante para nossa pesquisa está no imbricamento entre a universidade e o ensino fundamental, sendo assim, cabe indicar que há dois vínculos entre ambos. O primeiro incide na manutenção da tarefa universitária de ser a instituição responsável pela formação de professores de Iº e IIº graus e, o segundo, constitui-se pelo papel da universidade enquanto produtora e divulgadora de conhecimento. Entretanto, de acordo com Fonseca, as relações estabelecidas por estes dois espaços de produção e reprodução do saber - universidade e escola fundamental - variam de acordo com as concepções teórico-metodológicas e, sobretudo, pelas políticas das forças atuantes em cada época histórica.

Nos anos 70, a ação dos especialistas, ao planejar currículos da escola fundamental, por exemplo, revela o nível das relações entre o trabalho especializado das universidades e o ensino fundamental, como uma relação vertical, na qual o ensino fundamental ficava submetido às propostas originadas dos setores intelectuais, situados nas universidades, detentoras da ciência, vinculadas às esferas burocráticas do poder

estatal. Ao longo dos anos 80, no período em que o Ministério da Educação assume o discurso da integração universidade e ensino de Iº e IIº graus, este quadro modifica-se e assim uma das dimensões mais enfatizadas no debate sobre os rumos do ensino seria a mudança das relações entre o ensino fundamental e as universidades. Porém, esse movimento de mudança não chega às questões mais estruturais da relação universidade e ensino fundamental. Assim, uma das conclusões de Fonseca⁶ é que a universidade admite a hierarquização das instâncias do saber e a crítica da divisão do trabalho desde que a escola não descuide de sua tarefa de transmissão de informações. A preocupação com que a escola permaneça enquanto transmissora de informações revela a continuidade da relação dicotômica entre os diferentes graus de ensino. O autor pondera que o novo discurso (integração entre universidade e ensino fundamental) submerge numa questão de fundo que permanece: a universidade produz um dado conhecimento necessário à cultura e este continuará sendo imposto às escolas, a quem cabe principalmente a tarefa de socializá-los (FONSECA, 1995: 126).

As contribuições de Santos e Fonseca são importantes para entendermos alguns aspectos da problemática entre universidade e comunidade. O primeiro, porque nos remete ao entendimento do tema num contexto mais amplo - norte-americano e europeu. Por seu turno, as colocações de Selva G. Fonseca explicitam a problemática sob um enfoque mais próximo - o Brasil. Ambos expõem questões que fundamentam nossa proposta no que concerne à busca de uma interação mais equilibrada entre as instâncias do saber. Destacamos que a concepção desta dissertação exprime um duplo compromisso que assumimos: 1) com a universidade, fonte de acesso e de produção do conhecimento, seja por vias documentais, seja por contato com professores melhor qualificados; além dos estudos aprofundados sobre temas específicos; 2) com a escola fundamental, fonte de acesso e produção do conhecimento ao nível individual do aluno, constituindo o espaço onde exercemos nossa função profissional.

Duplo compromisso constantemente reforçado em nossas vivências no processo de ensino-aprendizagem, seja na condição de aluno ou professor, pois a cada momento temos oportunidades de ampliar nossa compreensão acerca do papel da educação na sociedade. A condição simultânea de aluna e professora, constitui-se numa ambivalência que possibilita um ponto de vista privilegiado, permitindo-nos compreender melhor as diferentes perspectivas do ensinar e aprender. A partir dos fundamentos teóricos apresentados nesta parte do trabalho, amplia-se nosso entendimento a respeito da postura educacional assumida no contexto de uma iniciativa que se propõe enquanto ação cultural. Compreendemos que nossa proposta relaciona-se tanto com a ação político-pedagógica da vertente emancipadora da educação, quanto a conservadora, e assim reconhecemos as implicações resultantes do seu vínculo na esfera do saber-poder.

Em busca de alternativas ao consumo admirativo

Ao analisar a produção cultural contemporânea na sociedade de consumo do capitalismo avançado, Frederic Jameson faz uma comparação com a modernidade clássica do início do século XX, explicando que qualquer que fosse o conteúdo político explícito da obra modernista, sempre implicava num caráter perigoso, explosivo e subversivo com relação à ordem vigente. Ao passo que, no momento atual

"... muito pouca coisa restou da arte contemporânea, em forma ou conteúdo, que pareça intolerável e escandaloso à sociedade de nosso tempo. (...) mesmo que a arte contemporânea ainda apresente os mesmos traços formais do antigo modernismo, a sua posição dentro de nossa cultura está basicamente alterada" (JAMESON, 1985: 25-26).

Assim, os modernistas, outrora subversivos e perigosos, atualmente são matéria institucionalizada das universidades e museus; e a produção de mercadorias como o vestuário, mobiliário, e outros artefatos, apresenta ligação íntima com a experimentação artística. O autor afirma que os traços formais da produção cultural contemporânea exprimem a lógica mais profunda do sistema social, em que são detectados

novos tipos de consumo, um ritmo rápido de mudança na moda, a penetração da propaganda, da televisão e dos meios de comunicação numa dimensão sem precedentes, no conjunto da sociedade. O sistema social contemporâneo demonstra que começa a perder, pouco a pouco, sua capacidade de preservar o passado, instaurando um eterno presente, que mediante a perpetuação das mudanças (sobretudo formais), apaga as tradições que as gerações anteriores preservavam. E Jameson vai além em sua análise, ao afirmar que uma das funções dos meios de comunicação é a de relegar ao passado experiências históricas recentes. Resumindo, a função informativa desses meios é a de ajudar a esquecer, servindo de instrumento eficaz e agente da amnésia histórica. Logo, a crítica que Jameson faz a respeito da relação entre o sistema social contemporâneo e a amnésia da história mais recente revela que a função dos meios de comunicação é a de nos fazer esquecer que esquecemos. Ponto de vista que de certo modo complementa as colocações feitas anteriormente neste texto sobre os meios de comunicação.

Ainda, em relação ao debate sobre as transformações culturais, destacamos a alusão que Iumna M. Simon e Ismail Xavier, na apresentação do livro "Marxismo e Forma", de F. Jameson, fazem à obra de arte contemporânea como resistência à instrumentalização, numa alternativa crítica que recusa o jogo do consumo fácil dos meios de comunicação. Conforme suas palavras:

"... Jameson traça seu projeto de reconciliação entre marxismo e modernidade, elaborando a proposta de análise formal a partir do conceito de mercadoria, que o próprio momento histórico sugere como mediação para pensar a obra contemporânea como resistência à instrumentalização, como recusa do jogo de transparências que caracteriza o discurso fluente da produção cultural adequada às exigências do consumo fácil. Assumindo que a boa arte deste século via de regra solicita o comentário, convida à exegese, Fredric Jameson discute a hipertrofia da crítica não como um fato isolado, nem como fruto exclusivo de livres vontades, mas como um traço de época" (SIMON e XAVIER, In: JAMESON, 1985).

A recusa do consumo fácil é uma postura que converge com nossa proposta de leitura de obra, cuja afinidade reside na hipótese de que possibilitar o acesso a

uma formação específica a partir do registro cultural erudito pode interferir produtivamente na relação que os receptores já possuem com seus próprios repertórios culturais, os quais, via de regra, derivam dos meios de comunicação.

Após tratarmos sobre os aspectos relativos à inserção social desta proposta de leitura de obra enquanto ação cultural, enfocaremos agora a recepção propriamente dita, isto é, a leitura de obra enquanto produção de sentidos. O estudo da recepção de obras de arte pressupõe considerar a leitura de obra enquanto um ato de produção de sentido assimétrico, assim como na escrita, proposição extraída da estética da recepção. No reconhecimento desta assimetria inserem-se muitas possibilidades de ler a obra de arte. No entanto, os programas de difusão cultural, em nossa sociedade, promovidos pelas instituições culturais vinculadas ao Estado ou à empresas privadas, costumam ignorar o reconhecimento dessa assimetria, negligenciando o compromisso de formação cultural inerente à difusão de obras de arte dirigida ao público menos provido culturalmente.

No âmbito da recepção, Néstor Garcia Canclini⁷ destaca duas hipóteses como indícios para entendermos melhor a problemática do consumo cultural. A primeira diz respeito à concepção individualista de cultura, na medida que, em vários países latino-americanos, ser culto representava uma tarefa individual, pois as campanhas massivas eram destinadas exclusivamente à alfabetização e educação popular, desse modo as obras de arte não se inscreviam no patrimônio coletivo. A outra pista expõe o predomínio da cultura escrita sobre a visual nos países que alcançaram uma taxa discreta de alfabetização, como a Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. Nas sociedades com alto índice de analfabetismo, documentar e organizar a cultura através da palavra escrita é uma maneira de reservar às minorias a memória e o uso dos bens simbólicos. Mesmo naqueles países que incorporam, desde a primeira metade do século XX, amplos setores da educação formal, o predomínio da escrita implica num modo mais intelectualizado de

circulação e apropriação dos bens culturais. São modos alheios às classes subalternas, habituadas com a comunicação visual de suas experiências.

Ser culto nas sociedades latino-americanas tem implicado em reprimir a dimensão visual em nossa relação perceptiva com o mundo, priorizando a elaboração simbólica no registro escrito, ao qual apenas uma minoria da população tem acesso. Neste quadro, Canclini indica as questões que pontuaram sua investigação através de uma pesquisa desenvolvida por sua equipe nos museus de arte na cidade do México, em 1987: 1) como os receptores produzem sentido? ; 2) como os receptores elaboram sua relação assimétrica com a visualidade hegemônica? São questões que nos dizem respeito diretamente, pois seu desenvolvimento pode indicar encaminhamentos para uma ação cultural como a que estamos pesquisando.

Um dado importante que o estudo do autor apresenta⁸ é a constatação de que a relação com a arte não aumenta através de estímulos pontuais, como os meios massivos, os quais servem apenas para atrair setores da população que já tem uma predisposição favorável à arte. Sua pesquisa corrobora a tese de que a relação com a arte pressupõe uma ação contínua, necessitando uma freqüentação sistemática para ser aprimorada pelo receptor. Canclini conclui que a decodificação do público é regida por uma lógica diferente daquela imposta pelo museu, em que os critérios de exibição produzem, via de regra, a concepção moderna de autonomia da obra de arte. O público, ao invés de pautar seus juízos através dos valores propriamente estéticos, relacionava-os com a biografia dos artistas ou com fatos do cotidiano. O autor chama isto de "apropriação heterodoxa dos princípios modernos" e cita três possibilidades representativas deste modo de consumo: (a) através da relação entre afetividade e independência criativa, (b) pela valorização da obra em função do significado dos materiais ao invés do tratamento formal, (c) ou ainda na combinação do caráter artístico com o decorativo e o útil. Em nosso entender, vale notar que todos esses comportamentos do público frente

às obras de arte indicam modos de percepção condicionados ao realismo funcionalista.

Nas contradições do consumo cultural manifestam-se as ambigüidades da modernização, em que coexistem tradições culturais diversas e a apropriação do patrimônio simbólico permanece desigual entre os diferentes estratos sociais. Por isso, o gosto do público reflete o êxito e o fracasso (relativos) da modernização social e o modernismo cultural característicos das sociedades latino-americanas. Conforme Canclini, não se trata de assumir uma política cultural que se proponha a abolir a heterogeneidade cultural porque, tal postura, a rigor, visa a suprimir algumas diferenças, mas acaba por reforçar outras. A divulgação massiva da arte erudita constitui-se, ao mesmo tempo, enquanto ação social e, paradoxalmente, como um procedimento de distinção social. Ação social porque, em tese, divulga um saber específico, como a obra de arte num âmbito social mais amplo, no entanto, é também procedimento distintivo, ao simplesmente distinguir aqueles que conhecem daqueles que são incapazes de separar forma de função, num repertório cultural erudito, como a obra de arte.

O nível de consumo cultural dos diferentes estratos sociais do público testemunham as contradições da história social. Porém, Canclini propõe que ao invés de interpretá-lo como um eco dócil daquilo que as políticas culturais pretendem fazer com o público, vale mais analisar como a dinâmica conflitiva do consumo cultural acompanha as oscilações do poder. Sua tese é a de defender a necessidade de reformular as relações entre política cultural e consumo, em oposição ao modelo dedutivista que analisa as políticas como ações impostas pelo Estado à sociedade civil, o que, segundo o autor, não conduz necessariamente a uma harmonia entre as duas instâncias. Além disso, reconhecer o papel relativamente independente dos consumidores não implica esquecer sua posição subordinada no processo de consumo cultural. A cultura dos receptores tem uma história diferente, paralela às dos emissores hegemônicos, mas isso não impede de reconhecermos a política cultural enquanto campo de lutas e conflitos.

O estudo da problemática da recepção, realizado em referência às políticas culturais assumidas pelas instâncias que detém este poder nas sociedades latino-americanas, não pode desconhecer os efeitos de suas ações hegemônicas cujos objetivos ficam restritos à difusão cultural. Problematizar os princípios que organizam essa hegemonia, que terminam por consagrar a legitimidade dos bens simbólicos e o modo de apropriá-los a uma minoria privilegiada do público, busca reformular a postura frente à recepção através de políticas culturais mais democráticas. Na concepção de Canclini, tais políticas caracterizam-se tanto por construir espaços para o reconhecimento e o desenvolvimento coletivos, como por suscitar as condições reflexivas, críticas e sensíveis para que sejam pensados os fatores que impedem esse reconhecimento (CANCLINI, 1992: 148).

Diante destas colocações acerca da problemática do consumo cultural decorrente das políticas culturais vigentes ficam as seguintes perguntas: nossa proposta de ação cultural corresponde às prerrogativas defendidas pelo relativismo cultural, que admite a legitimidade da diferença indicada por Canclini? As diretrizes de leitura de obra, defendidas nesta dissertação, preconizam a relação assimétrica entre emissão e recepção, supondo várias interpretações? Em resposta a estas indagações podemos dizer que o objetivo mais amplo deste trabalho é justamente o de enfrentar a problemática da recepção, onde a desigualdade de acesso aos bens simbólicos é uma constante. Nesse aspecto, temos por premissa reconhecer a assimetria existente entre a emissão e a recepção, reconhecimento que reflete-se na decisão de desenvolvermos nosso trabalho num espaço social mais amplo como a escola pública de 1º grau. Isso significa privilegiar um estrato social que costuma ser negligenciado em suas possibilidades de apropriação da obra de arte erudita.

Reconhecemos, igualmente, a necessidade de uma formação do olhar dos participantes a fim de desenvolver suas condições sensíveis-cognitivas necessárias

neste processo. Mas não pretendemos impor-lhes um significado exclusivo da obra de arte (conforme a perspectiva que preconiza apenas a leitura de obra pautada pela lógica da autonomia da obra moderna) pois entendemos que o público visado nesta pesquisa pode apropriar-se do bem cultural erudito a partir de seus próprios referenciais, conforme demonstra a pesquisa de Canclini. Contudo, uma iniciativa de consumo cultural restrita a tal apropriação seria contraproducente porque não possibilita a qualificação social dos sujeitos, simplesmente a recepção ocorre no registro do que Canclini chama de *apropriação heterodoxa dos princípios modernos*. O desenvolvimento da leitura de obra, como ação cultural, além da apresentação da obra, demanda propiciar as condições necessárias a sua leitura, assim, proporcionar um trabalho de formação do olhar é uma condição necessária à ampliação das possibilidades de leitura de obra pelos alunos. Enfim, nossa proposta, enquanto produção de sentidos, busca a qualificação do receptor através do aprimoramento de sua relação com os bens culturais eruditos, iniciativa educacional de difusão que assume o compromisso de formação do olhar a fim de ampliar o leque de suas possibilidades de leitura de obra.

Reiteramos que a expressão leitura de obra vinculada à idéia de ação cultural no contexto deste estudo significa a dimensão socializadora que atribuímos à proposta, isto é, socializar um conhecimento que costuma restringir-se aos iniciados, àqueles que se dedicam ao estudo da arte, ou que produzem arte. A idéia é promover o acesso a obra de arte para alunos de classes populares em seu próprio ambiente escolar, a partir de um enfoque que privilegie simultaneamente a difusão e a formação do olhar, em busca de um "sensível olhar-pensante", parafraseando Miriam Celeste Martins⁹.

Refletindo sobre o repertório eleito, entendemos que instaurar a leitura de obra através da apreciação estética de algum referencial oriundo do repertório dos participantes vincula-se diretamente com as diretrizes educacionais preconizadas por Paulo Freire. Entretanto preferimos permanecer com o repertório erudito em função do

propósito de aproximar o público de classes populares com a obra de arte erudita. De certo modo, podemos optar pelo repertório popular ou erudito numa iniciativa de ação cultural, pois o cerne da questão incide principalmente na abordagem do mesmo no contexto social. O foco do problema, portanto, consiste em como estabelecer a interação entre o sujeito e objeto, não necessariamente na categorização do repertório. Mas isso não significa considerarmos, particularmente, o repertório como uma variável neutra no processo que estamos desenvolvendo no ambiente escolar. O fato de que nossa proposta de leitura de obra apresenta repertório erudito constitui uma prerrogativa importante para que os objetivos sejam alcançados.

Notas - Capítulo 4

1. Conforme Tomaz Tadeu da Silva, *O projeto educacional moderno: identidade terminal?*, 1995a, pp.245-259.
2. *Ibid.*, p. 258.
3. Esta nova racionalidade é aqui entendida enquanto o conjunto de justificativas que fundamentam uma determinada atividade social, *Ibid.*, p.254.
4. Guattari acrescenta o sufixo 'ístico' à capitalista para criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do terceiro mundo ou do 'capitalismo periférico'. Conforme o autor, tais sociedades não se diferenciam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade, 1986.
5. Segundo dados recentes, as instituições de ensino superior públicas concentram 80% da pós-graduação no país, conforme ANDES-SN, 1991 apud Fonseca, 1995, p.113.
6. Selva Guimarães Fonseca toma por base, para esta conclusão, a análise da Unicamp acerca das propostas curriculares do ensino de história realizadas por professores de Iº e IIº graus através de seus representantes, *Ibid.*, p.125.
7. No livro *Culturas Híbridas*, 1992, pp.133-148.
8. Canclini destaca que este dado tem convergência com a pesquisa realizada por Pierre Bourdieu e Alan Darbel nos museus europeus, exposta no livro *L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*, Paris, Ed. de Minuit, 1966, *Ibid.*, p. 138.
9. Conforme expressão da autora, em seu livro *Aprendiz da arte, trilhas do sensível olhar-pensante*, 1992.

5. LEITURA DE OBRA DE ARTE NA ESCOLA

5. Leitura de obra de arte na escola

"... a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele." Paulo Freire

Produzir sentidos, no contexto deste estudo, é uma expressão que remete-se principalmente a duas acepções: à leitura de obra de arte, propriamente dita, e à transformação do olhar dos educandos. A produção de sentidos ocorre a medida em que o aluno apropria-se de múltiplos significados da obra, o que envolve aprimorar sua capacidade de percepção sensorial e de apreensão reflexiva¹.

O duplo e simultâneo significado de produzir sentidos está expresso, portanto, na abordagem concomitante do olhar e do pensar dos alunos, cujo desdobramento em diferentes momentos é um recurso operacional para melhor nos situarmos neste processo. Nossa intermediação no ambiente social escolar tem por premissa básica instituir o receptor enquanto produtor de sentidos da obra, para aproximar o público da obra de arte erudita sob um enfoque que investe na disposição estética dos participantes (a sensibilização do olhar) quanto na sua competência específica (a formação artística).

Leitura de obra de arte enquanto produção de sentidos

Já afirmamos que a Proposta Triangular é uma abordagem contemporânea que propõe o ensino da arte a partir do modo como se aprende arte, ou seja, através de três vertentes: (a) o fazer artístico; (b) a leitura da imagem e (c) a história da arte. A despeito deste trabalho ter uma dívida conceitual com tal abordagem, ressaltamos que nos valem somente das vertentes de leitura de obra e história da arte para desenvolver a proposta. Considerar a leitura de obra de arte enquanto instância produtiva, significa concebê-la como um processo em que o aluno produz sentidos, enunciando suas idéias ao apropriar-se da obra. Os objetivos previstos nesta proposta, enquanto ação cultural na escola pública, também são argumentos que validam a leitura de obra como instância produtiva, porque vinculam-se à valorização da dimensão humanizadora da educação, entendida aqui como busca da conscientização crítica do educando frente a determinado aspecto da sua realidade, no caso, sua apreciação artística.

Do ponto de vista da produção, toda obra de arte comporta múltiplas facetas, é lícito dizer que a recepção também comporta múltiplas leituras, o que implica a multiplicidade de leituras possíveis da obra de arte. Ana Mae Barbosa (1991:34), ao tratar da Proposta Triangular, refere-se explicitamente à leitura da obra e à importância da leitura da imagem. A rigor, a Proposta Triangular centra-se na leitura de imagem e não na leitura de obra, porque a primeira engloba, de certo modo, a segunda. Ocorre que leitura de obra pressupõe acesso direto à obra de arte, fato muito raro numa escola. Por outro lado, leitura de imagem não inclui necessariamente o original, podendo envolver, entre outros, o contato com reprodução de obra de arte, seja na forma de gravura, fotografia, slide, vídeo, constituindo-se num procedimento mais exequível na escola. Mas isto não descarta a possibilidade de leitura de obra na escola, quando, por exemplo, o arte-educador realiza uma visita com seus alunos a espaços dedicados a exposições de obras de arte, ou então, obtém o empréstimo de obras junto a alguma instituição

Neste texto o termo leitura de obra é válido uma vez que foi possível o acesso direto a gravuras de Iberê Camargo, cedidas pela Fundação Iberê Camargo. Leitura de obra e leitura da imagem equivalem-se, uma vez que ambos buscam significados múltiplos a partir da configuração formal da obra, porém, é inegável que a fruição resultante de um contato direto com o trabalho artístico oferece muitas vantagens para a apreciação, pois nos proporciona as possibilidades de fruir os aspectos propriamente matéricos da obra. Graças à imanência da obra de arte podemos explorar, por exemplo, a espessura da pincelada; o toque no material, a vivacidade das cores, a percepção direta da tridimensionalidade - no caso da escultura. Enfim, a fruição através do contato direto nos permite vivenciar o caráter inerente à corporalidade da obra de arte plástica, nas reproduções, ao contrário, tais aspectos se perdem, empobrecendo as possibilidades de leitura.

Leitura da imagem significa construir uma metalinguagem da imagem. É falar a obra num outro discurso, que poderá ser silencioso, gráfico ou verbal. Numa percepção mais próxima do ambiente escolar, Pillar e Vieira (1992: 9) destacam que a leitura de uma obra de arte, assim como de trabalhos dos alunos ou de uma imagem qualquer, não deve ser mecânica. As autoras frisam que uma imagem é passível de várias leituras, correlatas com aquilo que seus elementos sugerem, e indicam várias possibilidades de leitura de uma imagem: (a) gestáltica; (b) semiológica; (c) iconográfica; (d) estética. Sendo que essas abordagens não se excluem, pelo contrário, interpenetram-se, enriquecendo assim a apreciação. De acordo com Pillar e Vieira, a função primordial do ensino de arte na escola é a formação estética dos alunos, uma postura pedagógica que os direcione ao entendimento da gramática visual e à reflexão sobre as imagens, tanto no âmbito da arte como no seu meio cotidiano. Um encaminhamento possível nesta meta é o investimento na sensibilização do olhar e na formação artística, ferramentas necessárias à leitura da obra de arte, as quais nos valem para promover o consumo legítimo.

As possibilidades de leituras de obra apontadas indicam caminhos que podemos seguir ao trabalharmos com os alunos no contexto mais específico do espaço social da escola pública, onde nos deparamos com uma realidade sócio-cultural bastante adversa aos nossos propósitos. Assim, a partir dessas indicações, concebemos nossa proposta de leitura de obra incluindo as seguintes diretrizes: (a) uma abordagem formal, porque objetivamos o entendimento da obra através da explicitação do modo como seus elementos estão estruturados e como são percebidos, para isso, é necessário propiciar aos participantes alguns conhecimentos específicos da linguagem plástica; (b) uma abordagem biográfica, apresentando informações referentes ao percurso do artista, a fim de proporcionar conhecimentos do contexto sócio-histórico, ao qual a produção do artista está inserida.

A expressão **leitura de obra de arte** pode nos fazer supor que é possível a idéia de uma alfabetização visual. No entanto, a ligação da palavra alfabetização com a palavra visual nos remete a uma esfera em que o sistema educacional move-se com lentidão, porque ainda persiste na escola uma ênfase no modo verbal, que preocupa-se pouco com o caráter visual da experiência de aprendizagem². Porém, existe a sintaxe da linguagem visual e sua compreensão é possível de ser transmitida, embora não possamos deixar de lembrar que toda obra de arte possui múltiplas interpretações, múltiplos significados. Mas a apropriação do objeto artístico depende, em parte, do entendimento que o receptor possui desta sintaxe. A importância da alfabetização visual, de acordo com Dondis (1991:227), reside no fato de que a mesma promove a compreensão da obra de arte através de modos de percepção e do compartilhar o significado da obra a um certo nível de universalidade. Para que isso ocorra, é preciso ultrapassar os poderes visuais inatos do organismo humano, além dos gostos pessoais, para alcançarmos uma disposição propriamente estética - condição necessária à leitura de obra de arte. Articulamos esta colocação diretamente à abordagem de Parsons, que afirma o desenvolvimento estético como similar a uma caminhada do indivíduo em direção ao entendimen-

to, uma vez que a apreciação estética pressupõe um certo nível de objetividade. Segundo o autor, no desenrolar desta jornada, o indivíduo passa a admitir como válidas as diretrizes da tradição e, ao mesmo tempo, a conquistar uma certa autonomia na sua relação com as obras de arte.

Importa destacar que as linguagens verbal e visual, apesar de diferentes, apresentam aspectos paralelos ao considerarmos, por exemplo, que quando aprendemos a ler e escrever somos alfabetizados verbalmente, por extensão, para ler as obras de arte, necessitamos igualmente de uma instrução específica. Logo, a leitura da obra de arte implica numa formação estética que, entre outros, explicita ao educando aspectos da sintaxe visual e sensibilize seu olhar. Porém, a leitura de obra não se esgota na sintaxe, nem se restringe a uma decodificação dos elementos formais. Sob esse prisma, Miriam Celeste Martins (1993:211), destaca a existência de múltiplas leituras da obra de arte, porque cada uma traz consigo algo de inesgotável - a "própria obra traz em si portas para sua leitura". Em relação às múltiplas leituras possíveis, a autora alerta que devemos revisar as propostas de leitura que acabam por condicionar o olhar do aluno, mais produtivo é o enfoque em que partimos de nossas próprias perguntas e das perguntas dos alunos para planejar estratégias, promovendo a leitura de obra inserida num processo de construção do conhecimento.

Há inúmeras concepções sobre o significado do termo leitura, porém, interessa-nos em especial a síntese realizada por Maria Helena Martins (1994: 31-32), quando indica as definições que concebem a leitura como decodificação mecânica ou como um processo de compreensão. Ela ressalta, no entanto, que as duas concepções são complementares e necessárias porque de nada adianta decodificar sem compreender e, por outro lado, compreender sem decodificar é inviável. Outro aspecto mencionado, é de que a leitura se realiza a partir do diálogo do receptor com o objeto lido, no presente caso, uma obra de arte ou uma imagem. Diálogo este, que é desenvolvido de acordo

com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função das expectativas e do reconhecimento de vivências do receptor num processo em que o educador assume um papel intermediador entre o objeto lido e o receptor. Assim, ao invés da antiga posição professoral de ler para ou pelo educando, Maria Helena Martins explica que atualmente a proposta é de ler com o educando, o que favorece a dinâmica do processo, enriquecendo suas possibilidades, numa concepção mais construtiva de leitura.

A intermediação é um aspecto fundamental em nossa proposta, considerando os objetos envolvidos neste estudo - a obra de arte, e os sujeitos - alunos da 5ª a 8ª séries de uma escola pública. Contexto que demanda a necessidade de promover um envolvimento do público com o conhecimento da arte, porque este saber não lhe é familiar. Tendo em vista este envolvimento, precisamos forjar condições à disposição propriamente estética, concretizada num olhar mais sensível às obras de arte. Entendemos ser necessária ainda, uma formação artística para que o aluno amplie suas condições de compreender as articulações propriamente estéticas da obra de arte. Essas duas instâncias somadas, a *sensibilização do olhar* e a *formação artística* constituem, em nosso entender, condições capazes de suscitar nos alunos a disposição estética, preconizada tanto por Bourdieu quanto por Dondis para a apreciação artística, porque favorecem a aproximação do público com o conhecimento artístico, aprimorando seu olhar, bem como pode propiciar-lhes a superação dos condicionamentos decorrentes do realismo funcionalista.

Os atuais estudos sobre os meios de comunicação entendem que os modelos relativos a sistemas altamente regulados, como os informacionais, não estão dando conta da compreensão e análise de fenômenos extremamente complexos como as comunicações humanas. Basicamente porque tais modelos propõem um efeito mecânico de ação de A sobre B. O abandono desse modelo mecanicista ocorreu ao se estudar os efeitos ideológicos das mensagens, atribuindo-se aos meios de comunicação

a responsabilidade pela reprodução das ideologias. Assim, os projetos de *Leitura Crítica da Comunicação* fundamentam-se na hipótese de que é preciso preparar criticamente o campo de recepção, pois o mesmo, supostamente, é incapaz de enfrentar a alienação resultante do intenso consumo dos bens simbólicos produzidos pela indústria cultural.

Ao tratar sobre a problemática da passividade do aluno na recepção das obras, Ana Mae Barbosa diz que a leitura de imagem seria a componente central para uma análise dos efeitos da mídia televisiva, em que a imagem é considerada campo de sentido e o que constitui a aprendizagem é a construção de significados pelo observador. Sob esse aspecto ela salienta:

“A imagem, quer seja ela figurativa ou abstrata, é um âmbito de realidade, não um objeto. Imersos num humanismo baseado na dominação de objetos, tem sido difícil para os educadores entenderem a importância da imagem, da reflexão sobre ela, da percepção de seu sentido, da sua produção estética através da arte e da sua sedução através dos meios de comunicação” (BARBOSA In: NOVIS 1995:7).

Pouca reflexão é realizada a respeito da imagem em nossas escolas, fato que acarreta sérias conseqüências em prejuízo da compreensão da obra de arte e da apreciação crítica dos bens simbólicos veiculados na televisão, como verificou a autora numa pesquisa realizada pela MTV, onde foi concluído que o público não discrimina o que vê pois: “... dos 36% dos paulistanos que vêem a MTV, quando perguntados acerca de seu programa preferido na grade da emissora, 14% não soube precisar qual e 11% responderam genericamente, clip ou programas de clip”¹. No entanto, a autora afirma que, de acordo com pesquisas feitas no exterior, há uma comprovação de que o desenvolvimento da capacidade de analisar e dotar significados a imagens de obras de arte instrumentaliza uma visão mais reflexiva de imagens de outras categorias, como as imagens de televisão. Dado que repercute em nosso trabalho pois comprova que a leitura de obra de arte capacita o aluno para uma visão mais reflexiva diante de outras imagens.

Na continuidade do enfoque em defesa à leitura crítica das imagens televisivas mencionamos a reflexão de Henry A. Giroux¹ sobre a necessidade dos educadores estimularem o desenvolvimento de novas formas de compreender e ler criticamente os meios visuais eletronicamente produzidos. Embora o autor refira-se estritamente à produção de filmes infantis pelos estúdios Disney, dentro do contexto norte-americano, consideramos suas idéias válidas para a produção da indústria cultural de modo genérico. Ao defender uma pedagogia cultural que se utiliza do conhecimento e a experiência dos estudantes através do uso de formas culturais populares (no sentido de serem produtos da indústria cultural), o autor adverte:

"... é crucial que o domínio da cultura popular que a Disney utiliza para ensinar valores e vender produtos seja seriamente considerado como um local de aprendizagem e contestação, especialmente para as crianças. Isso significa, no mínimo, que aqueles textos culturais que dominam a cultura infantil, incluindo os filmes animados da Disney, devem ser incorporados às escolas como objetos sérios de conhecimento social e de análise crítica. Isso implica uma reconsideração do que conta como conhecimento realmente útil nas escolas públicas, fornecendo um novo registro teórico para discutir como a mídia popular dirigida à formação da cultura infantil está implicada numa gama de relações poder/saber" (GIROUX, 1995: 72).

Sua análise sobre a relação saber-poder da mídia mostra, por exemplo, que a versão produzida pela Disney sobre a história dos Estados Unidos não é inocente nem pode ser interpretada como simples entretenimento. Por isso, argumenta, é necessário expor e revelar a natureza ideológica do mundo dos filmes infantis. Este direcionamento político-pedagógico abre possibilidades aos educadores de promoverem uma leitura destes textos culturais para redimensionar seus significados, de maneira a suscitar leituras diversas daquela preconizada pelos produtores da indústria cultural. Assim, os educadores podem estimular o consumo de imagens veiculadas na mídia subvertendo seu sentido alienatório através das próprias imagens, ao invés de continuar a reagir a elas como se tratassem apenas de um prazer alucinatório, ou mensagens inócuas aos estudantes. Os educadores, ao tomarem a iniciativa de pensar através das imagens, demonstram pedagógica e politicamente que os conteúdos veiculados na indústria cultural

podem ser contestados e discutidos, favorecendo uma atitude mais crítica por parte dos estudantes frente aos meios eletrônicos.

Referir-se à problemática da relação saber-poder e a mídia justifica-se no presente contexto em função dos dados obtidos no Estudo Exploratório, que apontaram a televisão como a grande opção de lazer cultural do grupo de alunos participantes, reforçado por uma significativa indicação para artistas originários da indústria cultural (ver anexo 6). Tais preferências caracterizam um universo cultural pré-determinado, circunscrito principalmente à classe social dos participantes. Os números revelam que os alunos situam-se num horizonte estético condicionado pelo repertório da indústria cultural o que acarreta conseqüências negativas, entre elas, a manutenção sistemática do desnível cultural pelo próprio sistema de ensino.

Constatamos que a escola pública, instituição social que tem a incumbência de qualificar culturalmente não está preparada para assumir um papel efetivo na qualificação cultural dos seus integrantes. Questiona-se, então, a validade do índice de 84% obtido no Estudo Exploratório. Até que ponto este dado representa, efetivamente, uma questão de preferência à televisão frente outras opções de consumo cultural? Ou será que não? Este indicador não passa de um sintoma da estreiteza do horizonte estético dos alunos, conseqüente às restrições da sua realidade sócio-econômica?

Um encaminhamento possível para responder estas perguntas encontra-se na implicação mútua entre o sistema de produção econômico e os meios de comunicação. Atualmente, vivemos num contexto onde a ideologia dominante mascara os condicionamentos inerentes a uma sociedade sustentada pelo modo de produção capitalista. Desse modo, os meios de comunicação de massa são os atuais instrumentos de mistificação e legitimação (GUARESCHI, 1981:20). Ora, ao constituir-se como uma das únicas possibilidades de consumo cultural, a televisão representa uma imposição, a ri-

A partir das colocações em defesa da pedagogia cultural proposta por Giroux e da afirmação de Ana Mae Barbosa sobre a leitura de imagem como componente central para uma análise produtiva dos efeitos da mídia televisiva, investimos na hipótese de que a recepção acrítica, reforçada pelo consumo dos meios de comunicação, é passível de transformação. Transformação possível se pressupormos a informação não apenas como dado gratuito mas como instrumento para produzir sentidos, informação que serve de elemento para a construção do conhecimento, através do diálogo e da crítica. Transformação possível no momento em que elegemos a obra de arte erudita como objeto para leitura. Objeto que, ao sustentar-se principalmente pelo formalismo, desafia o pólo receptivo a produzir sentidos implícitos na obra, exigindo um esforço reflexivo e um conhecimento da linguagem plástica para serem produzidos. Enfim, a leitura de obra de arte pode suscitar uma transformação nos modos de percepção dos alunos, ao instigar condutas que lhes possibilitem um questionamento renovado do mundo, das suas relações. O que acarreta também uma leitura renovada das imagens da mídia pois caso o educador decida intervir na relação que os estudantes estabelecem com a produção de bens simbólicos da mídia televisiva, o exercício de leitura de obras de arte pode enriquecer a leitura destas mensagens, sob uma perspectiva crítica e reflexiva.

Vários autores, ao abordar o momento atual do ensino de arte na escola, explicam as diferenças entre o método autoritário e a concepção espontaneísta⁵. No primeiro caso, aprendia-se por respostas a questionários e, no segundo, a livre-expressão acabou por gerar uma escola obediente à criança. Para orientar os aspectos diretamente vinculados à práxis pedagógica deste estudo optamos pelos princípios da teoria construtivista ou sócio-interacionista, o qual concebe que “a aprendizagem significativa é construída pelo pensamento, pelo sentimento, pelos sentidos, pela imaginação” (M. C. MARTINS, 1992). Desse modo, o construtivismo exige dos professores uma nova postura, em que o aluno seja desafiado em sua relação com o mundo porque é a partir de tal conduta que o educando constrói seu conhecimento. Sara Pain comenta a respeito do

processo construtivista em educação, especificamente na arte:

"Os professores devem ter uma aproximação com a arte e mostrar aos alunos que eles estão fazendo algo importante. Esse algo importante necessita esforço, conhecimento da matéria, é uma disciplina. É preciso falar sobre arte e não apenas fazer, expressar. Por isso é importante ter conhecimento da disciplina e fornecer materiais bons. (...) A atividade deve estar vinculada com a história do ser humano" (PAIN In RAVAZOLLO, 1996:46).

Sua afirmativa corrobora nosso propósito de planejar uma ação cultural no ensino de arte em que a prioridade do trabalho junto aos alunos incide sobretudo na leitura de obra, mais especificamente enquanto produção de sentidos, quando a autora reivindica ser preciso planejar estratégias educacionais que busquem instigar a reflexão sobre arte, ao invés de condicionarmo-nos apenas na produção. De certo modo, ao estabelecer que o ensino da arte precisa vincular-se com a história, podemos dizer que sua afirmação reforça a tese de que a leitura de obra intervém produtivamente na leitura das imagens veiculadas na televisão, porque instrumentaliza os alunos em sua capacidade de atribuir sentidos às diferentes informações.

Outro ponto do processo educativo, além da necessidade de estimular a leitura crítica dos meios de comunicação, é a questão da avaliação. No enfoque construtivista o ato de avaliar não se reduz numa mera verificação quantitativa dos conteúdos assimilados pelos alunos. Pelo contrário, explica Miriam Celeste Martins (1993:19), avaliar é uma possibilidade que o professor dispõe para verificar o desenvolvimento dos alunos, de conscientizar-se dos resultados alcançados. Assim, através das respostas dos educandos, o profissional detecta onde precisaria ter abordado os conteúdos de maneira mais significativa. Portanto, o construtivismo dá um giro conceitual no significado da avaliação dentro do processo educativo, alteração que conecta com o enfoque pós-estruturalista, quando desloca o intelectual para uma posição mais simétrica aos demais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a proposição de desafiar o aluno em sua relação com o mundo, bem como um posicionamento menos autoritário

do professor, defendidos pela teoria construtivista, são inovações pedagógicas contempladas neste trabalho.

No Estudo Exploratório, tivemos oportunidade de constatar uma conduta relativamente passiva nos alunos em relação às atividades propostas. Toma-se por base os dados apontados pelo Questionário de Sondagem, quando solicitamos sugestões relativas à nossa intermediação na escola, e verificamos que 40% não se manifestou, por outro lado, salientamos que os 60% fizeram sugestões bastante procedentes (ver anexo 6). Destacamos as seguintes:

- gostaria de ver obras de outros artistas; as obras apresentadas deveriam ser mais explicadas; a obra "Objetos" poderia sair da exposição pois não tem sentido; seria legal que ocorressem mais exposições na escola; queria fazer desenhos sobre a natureza; gostaria de apreciar gravuras sobre a morte; ver obras de outros artistas; fazer a exposição na sala de aula.

Essas sugestões mostram que, embora um número expressivo de alunos tenha se omitido, aqueles que se manifestaram demonstraram que participar da pesquisa foi uma experiência significativa, inclusive reivindicando a apresentação de outros artistas, e solicitando oportunidades de realizar trabalhos plásticos. Também verificamos indícios de falta de iniciativa de parte do grupo nas observações de campo durante o Estudo Exploratório. Ao responder os instrumentos de avaliação, alguns alunos acabavam simplesmente por copiar as respostas dos colegas. Em nosso entender, tais dificuldades, ou omissões, de expressão dos participantes podem indicar que eles estão condicionados a interagir no ambiente escolar sob uma prática pedagógica autoritária, pois suas atitudes revelam que os alunos não têm o hábito de manifestar-se a respeito de suas atividades escolares. Enfatizamos que as oportunidades de manifestação, oral ou escrita, sobre as atividades escolares são momentos de reflexão importantes para os alunos conscientizarem-se sobre o seu desempenho no processo educacional, conscientização que converge na busca da dimensão humanizadora da educação, uma vez que tais oportu-

tunidades predisõem os alunos numa atitude mais comprometida frente ao ato de estudar.

Se entendemos a leitura de obra de arte assumindo a assimetria entre produtor e receptor, por outro lado, sob o enfoque da prática educativo-libertadora interessa-nos amenizar a assimetria entre aluno-professor. Desse modo, numa postura dialógica, o educador concebe suas propostas de ensino-aprendizagem a medida em que possa estabelecer nexos entre a obra apresentada e os alunos. Ao propor este repertório precisamos assumir o compromisso de formação artística, a fim de que o mesmo repercuta significativamente no saber discente..

Conforme já foi dito, a estética da recepção fundamenta nosso trabalho. Perspectiva teórica em que o leitor não é menos importante que o texto, já que aquele é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social. A premissa da estética da recepção, que valoriza o pólo de recepção e privilegia o receptor enquanto produtor de sentidos, ao ser transposta à leitura de obra é uma referência decisiva em nosso enfoque teórico. Nesta linha de pensamento, citamos outro eixo teórico que embasa nossa proposta, trata-se da natureza *signica* da obra de arte, questão apontada por Jan Mukarovsky ⁶. O autor explica que a arte, na condição de signo, é comunicativa, pressupondo sempre a presença de um receptor. Porém, diferente dos signos empregados na linguagem prática cotidiana, trata-se de um signo autônomo, cuja significação advém da articulação das suas partes, prescindindo da referência a uma situação externa. A dupla condição de signo comunicativo e autônomo converte o signo artístico em signo estético, cuja função estética difere da função prática exercida usualmente pela linguagem verbal.

Distante das teorias formalistas, sua proposição concebe o receptor como uma consciência ativa, com papel determinante, ao facultar-lhe a passagem da obra da

condição de coisa inerte à de objeto significativo. De acordo com suas palavras: " o signo estético (...) não estabelece uma compreensão entre as pessoas quanto às coisas - embora elas estejam representadas na obra -, mas sim quanto a uma determinada atitude perante as coisas (...) perante toda a realidade que o rodeia (...)" (MUKAROVSKY, 1981 apud TREVISAN, 1990:78). Esta determinada atitude perante as coisas, proporcionada pelo signo estético, diz respeito explicitamente à função estética. A atenção exclusiva à vida prática, à luta existencial do homem com a realidade que o rodeia, empobrece e simplifica a relação homem-realidade. Quando compara as atitudes referentes à vida prática com a atitude estética, ele escreve que:

" Só a função estética é capaz de manter o homem na situação de estranho perante o universo, de estranho que uma e outra vez descobre as regiões desconhecidas com um interesse nunca esgotado e vigilante, que toma sempre mais uma vez consciência de si próprio projetando-se na realidade que o cerca, por sua vez tomando consciência da realidade circundante e medindo-a por si próprio" (MUKAROVSKY, 1981:164).

Amparados sob este alerta relativo à necessidade da atitude de estranheza perante o mundo para sermos capazes de tomar consciência de nós mesmos e da realidade circundante, entendemos que a função estética fundamenta a leitura de obra de arte na escola pública, tanto em sua dimensão de ação cultural, quanto na de produção de sentidos pelo receptor, porque faz-nos compreender que ao propiciar uma atitude de estranhamento nos integrantes do contexto escolar estaremos numa direção rumo à disposição estética, conforme propõe Bourdieu.

Os nexos estabelecidos entre as teorias apontadas e a presente dissertação sofreram muitas alterações devido à natureza dos nossos propósitos e nossa compreensão acerca do objeto de estudos. Concordamos com a tese defendida pelas Leituras Críticas da Comunicação, que afirmam ser necessário alertar os receptores em relação à produção simbólica da indústria cultural⁷. Vivenciamos um momento em que os meios midiáticos estão cada vez mais presentes, moldando o horizonte estético do publi-

co, ou melhor dizendo, estreitando o alcance de seus horizontes. Quanto à estética da recepção, que considera o pólo receptivo como uma instância produtiva, em que ler uma obra de arte significa apropriar-se de algum sentido nascido do cruzamento do objeto estético com o saber do receptor, é uma proposição que atualmente ganha espaço entre os estudos sobre a recepção, e fundamenta-nos acerca a produção de sentidos.. Tal premissa orienta nossa intermediação junto aos alunos, para alcançar uma disposição propriamente estética que viabiliza o conhecimento em arte, propondo uma formação artística ⁸ que propicie uma competência específica, ambas condições necessárias para o consumo legítimo da obra de arte. Por último, a respeito de nossa alusão a Mukarovsky, ressalta-se que sua contribuição converge no contraponto do autor entre a experiência estética e a experiência prática. A função estética é condição à leitura de obra de arte, principalmente na disposição estética, na sensibilização do olhar, pois, ao propiciar uma atitude de estranhamento perante si próprio e o mundo circundante, a função estética amplia as possibilidades de conscientização do aluno em relação a si mesmo e também frente a sua realidade.

Três exemplos de leituras de obra de arte na escola pública

Selecionamos três exemplos representativos das leituras realizadas pelos alunos durante o Estudo Exploratório, em janeiro de 1996. A apresentação deste material é oportuna pois suas colocações revelam o modo de percepção das obras, assim como algumas das repercussões suscitadas naquele grupo pela ação cultural. O questionamento principal, neste enfoque, é verificar até que ponto essas apreciações constituem índices a validar nossa proposta de leitura de obra, desenvolvida naquela etapa.

As apreciações foram escolhidas porque representam as diferentes faixas de compreensão da arte. Observamos que a maioria dos alunos enfrentou dificuldades na realização desta tarefa. Analisando sua produção textual, constatamos que os parti-

cipantes, via de regra, tiveram problemas na expressão escrita e na interpretação de textos, porque não dispõem de um vocabulário muito rico na língua portuguesa. Deduz-se que ter acesso a poucas palavras resulta em dificuldades para os alunos enunciarem o que vêem em seu mundo, para expressarem suas idéias e produzirem sentidos na leitura de obra. No contexto deste trabalho a produção de sentidos pelo receptor necessita principalmente das capacidades de verbalizar e escrever suas idéias relativas às obras. Porém, é pertinente apresentar suas apreciações, pois elas constituem um exemplo concreto do potencial sensível e cognitivo do adolescente de classes populares, apesar das dificuldades. Cabe destacar ainda que as entrevistas foram feitas oralmente, ditadas pelos alunos para a pesquisadora, o que pode ter favorecido a realização do trabalho, pois as dificuldades enfrentadas no manejo da escrita frequentemente são maiores do que na expressão oral. Este levantamento ocorreu tanto em sala de aula como no hall da escola, salientamos que todos alunos fizeram a leitura a partir do contato direto com a obra. Outro dado importante é que suas leituras de obra correspondem a uma série de questões, conforme as perguntas propostas por Parsons (1992: 35):

- 1) *Descreva-me este quadro.*
- 2) *De que é que se trata? Acha que é um bom assunto para um quadro?*
- 3) *Que sentimentos encontra neste quadro?*
- 4) *E as cores? São bem escolhidas?*
- 5) *E a forma (coisas que se repetem)? E a textura?*
- 6) *Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades?*
- 7) *É um bom quadro? Por que?*

"Menina", por Angélica, 14 anos, 6º série, jan/ 96.

1) *É uma menina, ela está pensativa, porque está com os olhos fixos em alguma coisa, tem os cabelos castanhos, os olhos bem arregalados, como se tivesse com medo de alguma coisa. Pensando numa coisa que vai acontecer, e que ela tem medo que isso aconteça. Só isso.*

2) *De um ser humano, uma pessoa humana como se descrevesse como ela é. É uma figura fácil de desenhar, o artista pode expressar no seu rosto o sentimento que está sentindo. Aqui passa a tristeza, de preocupação. A tristeza está no rosto sem expressão, sem alegria.*

3) *O sentimento é de tristeza, ela está pensando em alguma coisa, pois ela está com os olhos fixos em algum objeto, ou numa lembrança. Ela tem medo de alguma lembrança do passado.*

4) -

5) *Nos cabelos, Iberê Camargo usou linhas embaraçosas, para fazer o braço, cotovelo com linhas retas, acho que ele usou uma modelo, ou ele se inspirou em alguém (uma pessoa importante na vida dele). Percebe-se uma textura nos cabelos. Seus olhos, cabelo e jeito são de menina.*

6) *Sim. Foi difícil fazer os traços dela para fazer o rosto de alguém. Expressar o sentimento de tristeza num rosto humano.*

7) *Sim, porque é interessante porque ele expressa sentimento como tristeza, preocupação, medo, são assuntos válidos para quadro tanto quanto a felicidade.*

A gravura "Menina", opção de Angélica, foi a obra que mais agradou aos participantes: 56% optaram por essa gravura. Sua apreciação é representativa porque muitas de suas afirmações correspondem às apreciações dos demais participantes, principalmente na ênfase ao caráter triste e pensativo da figura da menina, numa leitura firmemente articulada com o caráter expressivo suscitado pelo conteúdo temático. Ao descrever a obra, a aluna concentra-se no olhar, 'fixo e arregalado', afirmando que a menina parece estar 'com medo de alguma coisa', de alguma coisa 'que vai acontecer' ... Será um dom premonitório? O tema da gravura é definido como 'uma pessoa humana como se descrevesse como ela é'. Esta última afirmação 'como se descrevesse como ela é' exprime sua admiração pelo caráter realista com que Iberê Camargo construiu a gravura. Admiração esta que repercute entre os participantes, pois como foi exposto no segundo capítulo, o realismo do tema é um fator decisivo para o modo de percepção do grupo.

Medo, tristeza e preocupação são termos recorrentes na apreciação de Angélica. Ela nos diz que o sentimento transmitido pela obra é de tristeza porque a menina *'tem medo de alguma lembrança do passado'*. Os dados obtidos no Estudo Exploratório, ao serem cruzados com esta leitura de obra, comprovam que sua apreciação é representativa do grupo envolvido no trabalho, uma vez que a tristeza da figura também foi bastante destacada pelos participantes. A preferência por "Menina" evidencia o nexo existente entre obra figurativa realista e a idéia de excelência artística. Ao responderem sobre o motivo de sua preferência pela gravura "Menina", os alunos apresentaram argumentos relativos ao conteúdo temático, vinculando-os com os critérios de realismo ou beleza do tema e sua expressividade. Por exemplo, *"o sentimento de tristeza"*; *"a menina se parece com a adolescente de hoje"*; *"a menina é muito bonita, interessante"*; *"parece que tem vida e está pensativa"*; *"é a gravura de uma pessoa com arte"*. Em suma, podemos afirmar que esses argumentos são sintomáticos de uma percepção artística ainda bastante atrelada tanto ao realismo funcionalista, quanto ao consumo admirativo.

Ao analisar formalmente a gravura, Angélica mostra possuir algum conhecimento sobre o vocabulário da linguagem plástica. Isto permite-lhe descrever aspectos da obra valendo-se de termos específicos como linha (*'embaraçosas'*, retas) e textura. Sua observação de que o artista supostamente possa ter usado modelo ou então ter se inspirado em *'uma pessoa importante na vida dele'* para realizar a gravura constitui um indício de uma compreensão ambivalente da arte. Esta ambivalência revela-se quando Angélica, ao realizar sua apreciação, ora demonstra deter um certo conhecimento em arte, usando termos específicos, ora recorre a uma perspectiva idealista.

Detectamos sua compreensão ambígua da arte na suposição de que o artista talvez tenha recorrido ao modelo para realizar o trabalho, esta colocação da aluna é um indício de seu conhecimento de procedimentos técnicos aos quais o artista

recorre. Vale dizer que esta informação foi abordada no Estudo Exploratório, durante a apresentação do vídeo ⁹ "Iberê Camargo", que apresenta cenas em que aparece o artista trabalhando em seu atelier com modelo vivo. Por outro lado, quando Angélica comenta, logo a seguir, que o artista talvez tenha se *inspirado* em alguém importante para ele, de certo modo, sua leitura acaba por se deslocar para uma perspectiva cuja visão do trabalho artístico ainda está impregnada pelo veio idealista. Tal visão idealista é resultante, em nosso entender, de procedimentos pedagógicos como a *extensão cultural*.

" **Idiotas** ", por Kety, 15 anos, 8ª série, jan/ 96.

1) *Eu vejo três mulheres olhando para o lado. As três estão nuas e a do meio está coberta de pêlos da cintura para cima, são feias e gordas, acho que têm quarenta e poucos anos. Estão de pé e sentadas. As duas das pontas estão de pé e a do meio está sentada, porque ela está com as pernas cruzadas. Elas estão prestando atenção em alguma coisa. Não olham para a mesma direção. Suas expressões são semelhantes.*

2) *Acho que se trata de três mulheres curiosas e atenciosas. O olhar é de atenciosidade. Porque eu achei mais interessante por causa da mulher do meio, um monte de pêlos nela, não entendi por que ele fez isso. Eu queria saber porquê. O rosto da mulher do meio parece um macaco, ... parece um sol.*

3) *Não é nem alegria, nem tristeza, não chega a emocionar. Eu achei interessante, eu queria saber porquê os pêlos na figura do meio e as outras duas não. Despertou o interesse, é uma imagem intrigante.*

4) *São linhas curvas, percebo manchas, não tem cor, só um tom de cinza, preto e branco do próprio papel. Acho que não tem formas geométricas.*

5) *A mulher do meio foi mais trabalhada por linhas onduladas, e a união das linhas resultou numa figura que parece um sol, por causa do excesso de linhas, por causa que as outras duas (...) está bem para ver a forma do rosto, o rosto do centro bem redondo, bem circular.*

6) *Acho que foi. Acho que ele teve muita imaginação para fazer isso assim. Por que tem que ter criatividade também para entender este tipo de obra. Acho que é porque esse tipo de obra não é natural, é uma coisa imaginária, e para entender tem que observar bastante, prestar muita atenção. Depois de falar tudo isso, deu para entender que ele tentou fazer outra imagem sobre aquelas modelos que estavam posando para ele. Ele queria fazer algo diferente ... do que elas eram. Acho que elas não eram idiotas.*

7) *Legal ele não é. Ele é estranho ... por causa da mulher do meio. Se eu*

tivesse que mudar alguma coisa na obra? Eu tirava os pêlos da mulher, aí não ficava tão estranho.

A segunda apreciação selecionada também é representativa de uma faixa significativa, 40% dos alunos. No desenvolvimento do Estudo Exploratório, "As Idiotas" chamaram muito a atenção na escola, principalmente devido ao tom provocativo do seu título. Os alunos se compraziam em identificar cada figura com seus colegas, num jogo de associações muito divertido. Apoiados nesta observação, sugerimos que o significativo índice de 40% de preferência do grupo para "As Idiotas", em parte, é uma decorrência do seu título polêmico. Inferimos que a preferência por essa gravura foi a opção da parcela do grupo, a qual identifica-se com um caráter mais questionador. Suposição reforçada em algumas evidências na apreciação de Kety. A enunciação da aluna indaga constantemente sobre o porquê dos traços tão estranhos instituídos pelo artista na personagem central da gravura. Ao descrever a cena, Kety demonstrou possuir um agudo senso de observação, em suas indicações, soube situar espacialmente as personagens interrelacionando-as, mencionando suas características físicas, e identificando uma similaridade entre suas expressões fisionômicas. O tema é estranho, relatou a aluna. Por que apresentar uma mulher '*coberta de pêlos da cintura para cima*'? Mas, se o tema parecia estranho, foi justamente esta estranheza o motivo pelo qual ela optou por "As Idiotas" para realizar sua leitura de obra. Contradição? Talvez vontade de assumir um desafio diante de uma imagem que não lhe despertava '*Nem alegria, nem tristeza, não chega a emocionar*'. Por outro lado, Kety admite que sentimento transmitido pela obra era o de ser '*uma imagem intrigante*'.

Em sua apreciação formal, a aluna fez uso de termos específicos como linhas curvas, onduladas, cor, tom, formas geométricas. No entanto, novamente confundiu-se ao dizer, num primeiro momento, que não há formas geométricas na cena e, depois, acabou por descrever a forma do rosto da mulher central como '*bem redondo, bem circular*'. Consideramos que essas contradições são compreensíveis num trabalho

de entrevista oral, pois o receptor vai apreendendo cada vez mais a obra, a medida em que se desenvolve o processo, aguçando sua percepção, como se o olhar (e o pensar/sentir) fosse sincronizando numa atitude mais adequada à leitura de obra.

Quando se deteve sobre as dificuldades encontradas pelo artista para fazer a obra, Kety admitiu que ele teve *'muita imaginação para fazer isso assim'*. E aproveitou para dizer que era preciso *'ter criatividade também para entender este tipo de obra'*, pois era necessário prestar muita atenção para compreender que *'esse tipo de obra não é natural, é uma coisa imaginária'*. Sua constatação que a leitura da obra demanda um trabalho imaginativo, assim como sua produção, foi um dado importante a sinalizar uma compreensão da arte menos impregnada pelo veio idealista. A aluna percebeu sua própria inserção no ato de conhecimento sob um enfoque mais construtivamente ativo. Ao admitir que após ter falado tanto sobre a obra foi possível compreender que Iberê Camargo *'tentou fazer outra imagem sobre aquelas modelos que estavam posando para ele'*, Kety parece ter ampliado seu entendimento sobre o trabalho artístico. Por suposto, conforme a aluna, *'as modelos não eram idiotas'*, o que a levou a concluir que as modelos eram mero pretexto para o artista realizar sua obra. Frente a sua colocação pode-se dizer que a aluna produziu sentidos ao ler a gravura.

Finalmente, constatamos que o motivo de estranheza, o qual propiciou sua opção por "Idiotas" para a leitura de obra, no entanto, seria subtraído da imagem pois, se possível, Kety tiraria os pêlos da mulher, *'ai não ficava tão estranho'*. Novamente detectamos a ambivalência na compreensão da obra pela aluna, que propõe um retorno ao bom e belo realismo. Se, na apreciação anterior, evidenciamos a ambivalência numa concepção que oscilava, ora mais objetiva, através de conhecimentos dos procedimentos técnicos da arte, ora mais idealista, valendo-se de conceitos questionáveis como inspiração; no caso de Kety, entendemos que o paradoxo manifestado em sua proposta de transformar a obra desfazendo-se do traço que lhe causa estranheza - os

pêlos da personagem central - indica-nos sua compreensão ambivalente da arte. Por que o caráter intrigante deve ser banido da obra? Para não ficar tão estranho, respondeu Kety. Diluir a estranheza da figura a fim de torná-la mais realista, em conformidade com a idéia realista 'de um ser humano, uma pessoa humana como se descrevesse como ela é', como disse Angélica na leitura de obra anterior. Assim, a ambivalência, no primeiro caso, caracterizava-se por uma concepção ambígua de arte; na leitura de Kety, é flagrada no paradoxo de que o mesmo detalhe que suscitou sua escolha, ocasionando estranheza, acaba por ser questionado ao final da apreciação, justamente pelo triunfo inicial - ser estranho - não realista. Este paradoxo denota que a aluna situa-se numa faixa de entendimento em arte que ora avança, ora recua.

"Objetos", por Rodrigo Jorge, 14 anos, 6º série, jan/ 96.

1) O quadro "Objetos" é muito interessante, pelo formato e pelas cores de espanto. Cores muito escuras com apenas um ponto branco. É um quadro abstrato, porque assim não tem formas declaradas. Não tem definição dos objetos. Eu vejo um sol preto acima da estrela. O sol e as estrelas estão muito próximas da carroça. É um quadro figurativo. Parece que a carroça tem uma folha e a forma de um rosto olhando para cima. Tem letras na carroça. A estrela não tem definição, parece que ela está derretendo, se deformando.

2) O quadro trata de uma constelação muito próxima da Terra. Estrelas próximas de objetos da Terra. O sol vai perdendo a energia, porque vai ficando escuro, com um único ponto branco no seu interior.

3) Me transmite uma sensação obscura de terror, muito escura, de morte, sem alegria. Sim é um bom assunto para um quadro, porque parece que é um outro mundo, porque é um mundo em que objetos tem formas de pessoas, e estrelas tem forma de animal e o sol é preto com um ponto no centro. Também me transmite tristeza, porque é muito só, onde não tem nenhuma pessoa, não tem uma cor de vida ao desenho.

4) -

5) É feito com água ... , me esqueci, fel? Suas cores? Preto e branco, cinza, o fundo é cinza. Linhas? paralelas, na carroça, curvas na roda da carroça, na ponta da estrela horizontais onde tem o M, inclinadas, diagonais. Formas? triângulos, círculos, retângulos.

6) Sim foi difícil fazer esse quadro. Por causa das curvas, da forma do rosto. Ele (o artista) faz através da imaginação. Ele transmite um outro

mundo onde o sol é escuro, a estrela parece um animal, a carroça tem linhas horizontais. Eu vejo muitos olhos neste quadro. É difícil imaginar uma estrela em forma de animal.

Ao apreciar a gravura "Objetos", a menos figurativa, e, sintomaticamente, a menos apreciada, conforme o índice de 4%, destacamos que Rodrigo Jorge conseguiu forjar um repertório sógnico completamente peculiar, produzindo sentidos na leitura desta gravura de Iberê Camargo. Supomos que o caráter mais abstrato de "Objetos" possa ter sido um fator que tenha propiciado uma produção de sentidos tão peculiar por parte do aluno. Através da análise de suas afirmações pode-se deduzir que o fio condutor que direciona sua apropriação da obra é o significado, o sentido semântico que as configurações formais perceptíveis no espaço topológico da gravura suscitaram no seu universo pessoal. Por meio da reconstrução pela analogia formal, o aluno resignificou signos. E, a partir daí, *carretéis* foram traduzidos por estrelas que se transformam em constelação. Assim, sua produção de sentidos resultou na reconstrução da obra cujo sentido fugiu completamente aquele preconizado pelo artista. Mas será que o artista detém o sentido absoluto de sua obra? Com certeza, não. Devido a sua natureza polisêmica, os significados da obra de arte escapam até mesmo a seu autor.

Por outro lado, ao responder de maneira evasiva e muito concisa às questões relativas aos aspectos puramente formais e técnicos, o aluno revelou suas dificuldades quanto ao entendimento da linguagem plástica. Dificuldades que, no entanto, não o impediram de realizar uma leitura de obra de arte tão rica em sutilezas e significados. Desse modo, errando, Rodrigo acertou muito mais, pois sua apreciação produziu novos sentidos à gravura de Iberê, significados surpreendentes pela sua propriedade, ao evocar um universo sógnico de imagens próprias do aluno. Todavia, Rodrigo não valeu-se dos seus incipientes conhecimentos da linguagem plástica. Sua capacidade de produção de sentidos tem origem naquilo que lhe é familiar, o mundo povoado por estrelas, pelo sol e a Terra. E é nos seus incipientes conhecimentos da linguagem plástica que também

detecta-se uma certa ambivalência, assim como nas apreciações anteriores, sobretudo quando Rodrigo, ao iniciar sua apreciação afirma que a obra é abstrata, e, no entanto, na próxima frase começa a identificar '*um sol preto acima da estrela*', uma carroça. Então, reformulou sua percepção e admitiu que '*é um quadro figurativo*'.

O caráter ambivalente das colocações dos alunos sobre o seu conhecimento em arte é um tema importante nesse estudo. Entendemos que identificar este traço nas leituras de obra realizadas pelos participantes pode ser interpretado como um aspecto favorável à nossa intermediação na escola. Assim, questionamos até que ponto esta ambivalência pode ser uma evidência de que os procedimentos do Estudo Exploratório interferiram no modo de percepção dos alunos? Ou perguntando de outra maneira, esta ambivalência não poderia significar um momento de transição no desenvolvimento da compreensão da arte pelos alunos? Nesse sentido vale supor que caso não surgisse esse traço de ambivalência nas suas colocações, talvez suas respostas se resumissem em colocações características de uma concepção absolutamente idealista, em conformidade com a extensão cultural, o consumo admirativo.

Em suma, a ambivalência nas respostas dos alunos, longe de ser um dado negativo, indica-nos que os procedimentos do Estudo Exploratório, mesmo insuficientes, influíram nos modos de percepção dos alunos¹⁰ possibilitando-lhes ampliar seus conhecimentos sobre arte. Certamente, o processo de desenvolvimento estético não é linear, por isso, não surpreende que muitos conceitos questionáveis¹¹ ainda permaneçam em suas respostas. Porém, a ambivalência nas suas respostas evidencia um movimento de reordenação interna. Por hipótese, esta reordenação é decorrência da nossa intermediação na escola, e que seus resultados podem florescer, num trabalho futuro, cuja proposta de intermediação no ambiente escolar fosse mais sistemática e mais extensa que a iniciativa do Estudo Exploratório.

As entrevistas indicaram como os participantes realizaram suas apreciações das gravuras de Iberê Camargo. Em alguns momentos, percebemos um olhar permeado por uma perspectiva mais expressiva, onde os sentimentos transmitidos pela obra são o foco das observações. Essa carga expressiva é uma característica do terceiro estágio de desenvolvimento estético, segundo Parsons, em que o receptor aprecia as obras em função da experiência que podem nos proporcionar. Em outros momentos, especialmente na fala de Rodrigo Jorge, insinuou-se uma perspectiva quase poética, em que o aluno produz os sentidos de "Objetos" a partir de uma ótica bem pessoal. Todas estas ponderações ganham força pelos dados obtidos no Estudo Exploratório, que corroboram as afirmações de Parsons e Bourdieu acerca dos modos de percepção, pois o público em questão classificou-se, em média, no segundo estágio de desenvolvimento estético, atrelado ao realismo funcionalista. Porém, a análise das entrevistas nos permitiu obter uma idéia mais próxima à complexidade dos modos de percepção dos alunos. Constatamos algumas colocações que destoam do segundo estágio, o que redimensiona nosso entendimento a esse respeito, cabe lembrar ainda que a faixa etária do grupo era bastante extensa, fato que também contribuiu para que alguns alunos já estivessem numa faixa de compreensão estética mais avançada.

Nas entrevistas, observamos que os participantes realizam suas apreciações valendo-se tanto dos critérios de beleza e realismo do tema, como a força do sentimento expressado na obra pelo artista, além de explicitar alguns aspectos formais da imagem. As apreciações significam uma camada representativa do grupo investigado, as quais corresponderam aos modos de percepção existentes. A primeira apreciação, que trata da gravura "Menina", apresentou aspectos típicos da grande maioria dos alunos, os quais priorizam a articulação com o conteúdo temático abordado pela obra. Já a apreciação relativa à obra "As Idiotas" representou uma parcela menor do grupo, aquela que se propôs a questionar a validade do tema, assumindo uma atitude mais indagadora. Por último, "Objetos", a gravura que, compreensivelmente, menos despertou interesse entre

os alunos. Neste contexto, retomamos a afirmação de Tatiane, 14 anos, 8º série, ao apontar que a obra poderia ser subtraída da exposição porque "*os desenhos dela não tem nada a ver*". Mais que uma opinião isolada, sua sugestão é sintomática de que o realismo funcionalista é, efetivamente, o critério prioritário das apreciações dos participantes. Mas a presença de "Objetos" foi estratégica no Estudo Exploratório porque, enquanto obra abstrata ¹², constituiu um importante contraste formal com as demais gravuras apresentadas.

Através da comparação entre as diferentes soluções formais concebidas pelo artista para concretizar as gravuras podemos promover o entendimento de alguns conceitos da linguagem plástica. Por isso, nosso empenho em apresentar obras com vários níveis de representação realista. Ressalta-se que mesmo a comparação entre "Meninas" e "As Idiotas" há um contraste formal do caráter realista de representação, o qual não passou despercebido pelos alunos, conforme comprovam os dados. Desse modo, a decisão por apresentar obras cujas soluções formais destoassem do caráter realista de representação, ao qual os alunos estão mais habituados - por exemplo nas imagens de televisão - foi uma decisão que visou oportunizar o contato com imagens que provocassem dúvidas e questionamentos. Em nosso entender, o caminho para a leitura de obra como produção de sentidos passa pela tática de desafiar os alunos a vencer suas resistências e dificuldades frente ao entendimento do conhecimento em arte, bem como de assumir igualmente o desafio de propiciar a formação do olhar, condição necessária à leitura de obra. Os três exemplos de leitura de obra de arte, portanto, reforçam nossa intenção de abordar o consumo de obra de arte na escola pública enquanto produção de sentidos para o receptor, porque o conteúdo das apreciações revelou sua sensibilidade artística e sua capacidade reflexiva.

A reflexão dos alunos exposta pelas entrevistas realizadas no Estudo Exploratório, interferiu na concepção de nossa proposta enquanto ação cultural. A

partir desta análise entendemos que leitura de obra de arte implica tanto em decodificação de linguagem, quanto na questão da leitura como processo de compreensão. Por isso, começamos a entender que os instrumentos de apropriação necessários ao consumo legítimo das obras de arte são de duas ordens: a primeira, corresponde a uma disposição propriamente estética, condição inerente à apreciação artística; e, a segunda, constitui-se numa competência específica (BOURDIEU, 1976 In ORTIZ, 1994:91), a qual possibilita aos alunos decodificar a linguagem plástica.

Em busca do belo adormecido: a formação do olhar

Numa proposta de ação cultural, cujo objetivo principal é a leitura de obra de artes plásticas, a questão da apreciação artística passa necessariamente pelo olhar do receptor, mais especificamente, pelo tipo de olhar que o receptor dirige à obra de arte. A partir das colocações expostas até agora neste trabalho fica patente a necessidade de transformar o olhar do educando, ampliando suas possibilidades de compreensão da obra de arte, o que implica conceber a recepção sob uma postura diversa do consumo fácil e do consumo admirativo.

Conforme já citamos, tanto Bourdieu como Parsons apontam que o gosto estético está condicionado pelas vivências cotidianas do público visado e o realismo e a beleza da representação são os pressupostos da sua apreciação. Isto significa que o pensar dos alunos a respeito de obras de arte também está vinculado a estes critérios. Desse modo, a necessidade de transformar o olhar, para aprimorar a apreciação estética dos participantes é uma clara necessidade. A obra de arte não se propõe mais ao compromisso documentário da representação da realidade, muito menos a representar temas *belos*, portanto, o descompasso existente entre os pressupostos de apreciação artística dos participantes e os critérios estéticos da produção artística contemporânea demanda uma intermediação no contexto escolar que amplie as possibilidades sensíveis-

cognitivas dos alunos. Certamente não nos compete intervir no pólo de produção, pois não é o artista que vai alterar seus critérios estéticos para ser compreendido pelo público. No entanto, é possível viabilizar uma intermediação na recepção, numa iniciativa educacional que redimensione os pressupostos estéticos da apreciação artística.

Os dados coletados no Estudo Exploratório comprovaram que os participantes desconhecem a linguagem artística, porém, antes de investir nas condições propiciadoras deste conhecimento entendemos ser mais produtivo suscitar um trabalho de sensibilização no olhar, a fim de promover uma disposição propriamente estética nos participantes. Desenvolver uma atividade como a leitura de obra de arte, que possui uma natureza gratuita, no contexto de um campo social de classes populares em que o olhar sobre a realidade e sobre o objeto artístico ocorre principalmente num registro pragmático, instrumental, é problemático. Se necessidade de transformação do olhar decorre do descompasso existente entre os critérios de apreciação e a produção artística, é mais produtivo investir primeiro na sensibilização do olhar do receptor, antes de propor a leitura de obra de arte.

Ao tratar sobre disposição estética, mais uma vez recorremos a Bourdieu quando aponta que os mais desprovidos de competência específica, carecendo de uma disposição propriamente estética, se valem dos esquemas de aplicação universal para o entendimento das obras, aqueles mesmos que estruturam sua percepção dos objetos do mundo. Em consequência, atêm-se apenas à coisa representada, recusando-lhes qualquer outro valor além da representação. Isso explica porque foi difícil para os participantes apreciar as gravuras "Objetos" e "As Idiotas". A gratuidade da disposição estética não faz parte dos seus referenciais de apreciação, devido principalmente às premissas cotidianas, impostas pela sua inserção social.

A abordagem sociológica de Bourdieu e o enfoque psicológico de Par-

sons para a compreensão dos modos de percepção estética dos alunos, são perspectivas teóricas que nos auxiliam na busca da direção a ser tomada para diminuirmos o descompasso entre os critérios estéticos da produção artística e os critérios, nem tão estéticos, mais funcionalistas, da apreciação artística utilizados pelos participantes. Basicamente, a disposição propriamente estética depende de uma situação social econômica favorável, pois tal disposição significa um distanciamento do mundo, que é facilitado por uma condição financeira privilegiada. Porém, se nos prendermos a esse ponto de vista, negamos nosso objetivo a priori porque o público visado pertence às classes populares. Desse modo, reafirma-se a estreita vinculação que Bourdieu indica entre fator sócio-econômico e disposição estética deve ser considerada como uma constatação empírica importante, mas que precisa ser relativizada para concretizarmos a aproximação entre o público escolar de classes populares e a obra de arte.

Se, por um lado reconhecemos que não é possível alterar a condição econômica dos participantes, por outro, ressaltamos que o ambiente social escolar pode favorecer às condições necessárias para que eles experimentem a disposição propriamente estética. Assim sendo, ao retomar a proposição de Parsons relativa à seqüência evolutiva dos estádios de desenvolvimento estético, podemos supor que a leitura de obra de arte enquanto produção de sentidos propicia aos participantes uma oportunidade de transitar para um estágio de desenvolvimento estético mais complexo, porque promove o contato com obras de arte, numa abordagem que oferece os instrumentos de apropriação necessários à apropriação dos seus múltiplos significados.

Sobre a transformação do olhar dos alunos destaca-se que a expressão consumo legítimo, no âmbito deste trabalho, é desdobrada em dois aspectos. Primeiro, diz respeito ao desenvolvimento das suas capacidades sensíveis-cognitivas, possibilitando-lhes apropriar-se dos significados preconizados pelo produtor da obra, numa compreensão permeada pelo acesso a questões específicas da linguagem artística. O outro

aspecto do consumo legítimo relaciona-se a hipótese de que através da transformação do olhar, os alunos enriquecem suas possibilidades de produzir seus próprios significados frente às obras de arte e, conseqüentemente, o mesmo vale para seus próprios repertórios, em especial, os derivados dos meios de comunicação. Desse modo, a leitura de obra de arte enquanto produção de sentidos amplia as chances dos participantes realizarem uma leitura mais rica em significados dos bens simbólicos veiculados na mídia.

Desenvolver as capacidades sensíveis-cognitivas dos participantes através da leitura de obra de arte, enquanto produção de sentidos, e ampliar suas possibilidades de leitura dos repertórios veiculados nos meios de comunicação, envolve o que chamamos de *Em busca do belo adormecido*. Tal expressão traduz o trabalho de formação do olhar que perpassa todas as instâncias desta proposta de arte-educação, seja em sua dimensão socializadora, enquanto ação cultural no ambiente escolar, seja em sua dimensão mais propriamente subjetiva, de produção de sentidos. Buscar o belo adormecido significa possibilitar-lhes, dentro de um contexto sócio-cultural problemático como a escola pública, a disposição estética a partir da apreciação de elementos próprios do cotidiano dos participantes. Em busca do belo adormecido representa o propósito de despertar, de ampliar as capacidades potenciais dos alunos, as quais têm poucas oportunidades de aflorar num sistema escolar que não privilegia as premissas construtivistas de educação, quadro que se agrava consideravelmente a medida em que os alunos enfrentam também as dificuldades decorrentes das suas limitações sócio-econômicas.

É na condição de adormecido que vive a idéia de belo nestes alunos. Sua apreensão do mundo e das coisas é regida pela necessidade, numa perspectiva pragmática onde tudo tem um preço, que na maioria da vezes lhes é inacessível. O despertar da sensibilidade e das capacidades reflexivas dos sujeitos envolvidos é prerrogativa básica para instaurar um processo de desenvolvimento da compreensão de obras de arte na escola pública. A busca pelo belo adormecido é uma orientação para os alunos enrique-

cerem sua apreensão de mundo, conquistando uma dimensão menos condicionada à necessidade, pontuada por critérios estéticos que suscitem o entendimento do repertório em questão, seja cotidiano ou artístico, pela via da visualidade.

Sob o ponto de vista pedagógico leitura de obra de arte enquanto produção de sentidos resulta num desafio que vale tanto para o professor quanto para o educando. Para o docente, significa partir em busca dos procedimentos que favoreçam a instauração do olhar estético nos alunos e, ao mesmo tempo, procurar estabelecer nexos entre os aspectos formais preconizados pela obra de arte que possam ser articulados ao saber dos educandos. Motivar os alunos a ampliar seu olhar numa nova perspectiva foi uma das dificuldades a serem vencidas nessa proposta de leitura de obra, porque uma vez motivados, sua capacidade produtiva amplia-se consideravelmente. Aos alunos, leitura de obra enquanto produção de sentido desafia-lhes a tecer relações entre seu próprio saber com o objeto artístico a partir de questionamentos de ordem estética propostos pelo professor.

É importante conscientizarmo-nos de que assim como aprendemos a falar e a escrever, também o olhar resulta de um aprendizado específico. No entanto, o **aprender a olhar** costuma passar despercebido porque constitui-se em nossa relação diária com o mundo e assim acaba sendo reduzido muitas vezes a sua condição biológica. De modo geral, as pessoas consideram o ato de olhar como algo natural, ignorando que o olhar é direcionado ao mundo de acordo com o pensar e o sentir. Portanto, se o olhar é decorrência de um aprendizado específico, e nossa proposta de leitura de obra de arte desenvolve-se na escola, nos remetemos de novo ao questionamento de que o sistema educacional insiste em enfatizar o modo verbal, em detrimento do caráter visual da aprendizagem ¹³.

O modelo vigente de educação permanece impregnado pelo viés racio-

nalista cartesiano, por conseguinte, o sistema escolar parece preocupado sobretudo com os aspectos relacionados à informação, relegando ao segundo plano a questão da formação dos educandos. Atribuímos a esse contexto, as dificuldades enfrentadas para que nossa compreensão a respeito de questões fundamentais na educação possam evoluir. Entre as questões fundamentais interessa destacar a formação do olhar. Entender que o olhar não se reduz ao olho como órgão responsável pela capacidade da visão, mas possui também uma conotação mais ampla, resultante do imbricamento do pensar e do sentir, é algo que permanece oculto à maioria da população, o que dá margens a uma nova hegemonia como o neoliberalismo, sustentada prioritariamente pelo poder do discurso, isto é, de manter-se às custas da violência simbólica.

Portanto, inscritos no enfoque que busca a explicitação do vínculo saber-poder, consideramos válida a argumentação de Dondis quando refere-se à necessidade de superarmos a idéia do olhar como capacidade inata do organismo humano e de transcender dos gostos pessoais para realizarmos a apreciação artística. Sua tese em defesa da alfabetização visual, que implica na conquista de uma compreensão e em modos de ver e compartilhar o significado num certo nível de universalidade¹⁴ aponta para a compreensão das obras sob uma ótica objetivamente distante da perspectiva elitista. Também Parsons enfatiza a relação saber-poder quando destaca o aspecto evolutivo da progressão dos estádios de desenvolvimento estético em direção à autonomia do indivíduo, articulando o aprimoramento da nossa natureza social com o desenvolvimento do juízo estético. A sociabilidade, diz o autor, está implicada diretamente no desenvolvimento do juízo estético, tanto quanto às demais formas de desenvolvimento cognitivo. Talvez seja por isso que um indicativo dos estádios mais evoluídos, no desenvolvimento estético, é justamente a aceitação do fato de que o juízo estético possui um caráter objetivo¹⁵. A superação dos limites do gosto pessoal é outro aspecto da compreensão de obras de arte apresentado por Dondis, dimensão que converge diretamente com a progressão evolutiva dos estádios de desenvolvimento estético. Conforme Par-

sons, ao evoluirmos nossa compreensão sobre a arte a estádios mais complexos, começamos a perceber a obra sob um ponto de vista mais social, transcendendo a dimensão meramente individual. Exemplo desta progressão é o fato de que começamos a perceber a obra a partir da concepção dada pelo artista.

Entender o ato de olhar como uma decorrência da nossa inserção sócio-cultural no mundo, pressupõe aceitar que tanto a percepção sensorial quanto a apreensão reflexiva que temos do mundo sofrem condicionamentos decorrentes da vida em sociedade. Esta última, está dividida em classes, característica que institui universos paralelos de significação através dos vários níveis sócio-culturais. As condições sensíveis-cognitivas para uma disposição propriamente estética tendem a aumentar na proporção em que o indivíduo tem acesso ao capital cultural hegemônico. Mas, os universos paralelos terminam se entrecruzando no espaço virtual da mídia eletrônica. A indústria cultural, através da midcult, promove uma interligação dos repertórios representativos das diferentes classes sociais, onde cada olhar pode acompanhar seus próprios repertórios, bem como os repertórios alheios a suas vivências. Os meios de comunicação oportunizam às classes populares o acesso a imagens que não pertencem ao seu mundo cotidiano, supostamente ampliando numérica e conceitualmente seu repertório. Sob a gramática televisiva, o olhar e, por extensão, o pensar e o sentir, sofrem uma atrofia de suas capacidades de concentração, de entendimento, o que inibe uma apreensão mais reflexiva das imagens veiculadas. A tela oferece uma multiplicidade imagética, que o olho-pensamento mal consegue acompanhar, numa dinâmica pautada pela inversão proporcional entre quantidade e qualidade de informações.

Através desta suposta ampliação de repertório, sintomaticamente, a televisão induz o receptor a uma apreensão superficial, o olhar vê e não olha, ou seja, tem dificuldades de se apropriar dos múltiplos significados das imagens e mensagens. Ou então, se apropria apenas dos significados previstos pelos produtores culturais, aqueles

cujos sentidos sejam os mais evidentes, em sua maioria regidos pela lógica do consumo fácil. Por conseguinte, o receptor que tem na televisão seu meio de entretenimento cultural preponderante, enfrenta dificuldades na percepção sensorial, sendo igualmente prejudicado em suas possibilidades de apreensão reflexiva. Em suma, enquanto meio prioritário de lazer cultural acessível aos alunos, ao induzi-los a uma apreensão acrítica dos seus conteúdos, este veículo funciona sobretudo como fator condicionante do pensar o mundo.

A decisão de reestruturar o enfoque de leitura de obra enquanto produção de sentidos no ambiente escolar resulta da problemática do *olhar*, tratada até agora. Em busca do despertar o belo adormecido no aluno, personalizado aqui num olhar mais sensível e reflexivo, ou seja, uma disposição propriamente estética. Olhar que busca despertar as capacidades submersas pelos condicionamentos resultantes de sua inserção social. Assim, conforme a articulação do professor, a leitura de obra de arte pode transformar-se num caminho mais efetivo para a apreciação artística. Enfatizá-la enquanto produção de sentidos pelo receptor, é uma abordagem que investe na necessidade de estimular as capacidades sensíveis e cognitivas, uma proposta pedagógica que visa conectar a apreciação artística com a reflexão resultante das observações do aluno, entre seu mundo cotidiano e a obra de arte.

Enfim, leitura de obra de arte é aqui entendida num duplo enfoque: olhar e pensar, pois implica simultaneamente num olhar estético e numa apreensão reflexiva do objeto por parte do aluno, ambos, olhar estético e apreensão reflexiva, igualmente necessários à apreciação artística. A conquista de um olhar estético significa atingir uma percepção menos impregnada pelos traços do realismo funcionalista, aos quais os alunos estão condicionados, possibilitando-lhes perceber o objeto artístico no registro formal. A apreensão reflexiva propicia aos alunos aproximarem-se do objeto artístico estabelecendo relações significativas com seu próprio repertório. Cabe ressaltar que tal dis-

tinção tão delimitada das funções que competem ao olhar estético e à apreensão reflexiva é algo problemática porque, na prática, essas duas vias de acesso à obra de arte interpenetram-se, sendo uma condição da outra, numa relação recíproca.

Notas - Capítulo 5

1. A apreensão é a captação mental, não apenas da percepção sensoria, como de lembranças e imagens da fantasia, conforme Schutz, In H. R. Wagner, 1979, p.311.
2. Conforme A. Donis Dondis, *Sintaxe da linguagem visual*, 1991, p.17 e Annateresa Fabris, *Pesquisa em Artes Plásticas*. In *Porto Arte*, v.2, nº4, 1991, p.12.
3. Conforme Ana Mae Barbosa, Caderno de TV Folha de São Paulo, 02/02/1995 In: *Novis*, 1995.
4. In: *Territórios Contestados*, Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (orgs.), 1995, pp. 49-79.
5. Conforme Maria Heloísa C. de Ferraz e Maria F. & de Rezende Fusari, *Arte na Educação Escolar*, 1992, e conforme Miriam Celeste Martins, *Aprendiz da arte, trilhas do sensível olhar-pensante*, 1992.
6. Jan Mukarovsky, *O estruturalismo na estética e na ciência literária*, In Dionísio Toledo, 1978, pp. 150-1.
7. Embora tal postura seja indicada como incorreta porque pressupõe a recepção sob um enfoque passivo, conforme afirmação de Fausto Neto, 1995, pp.189-90.
8. Formação artística, no âmbito deste trabalho, implica nos conhecimentos específicos tanto da linguagem plástica, como do contexto sócio-histórico, os quais são necessários à leitura de obra de arte. Nossa intenção não é priorizar um caráter tecnicista, mas de promover no ambiente escolar as condições sensíveis-cognitivas necessárias à apreciação.
9. Este vídeo é um documentário sobre a trajetória artística de Iberê Camargo, dirigido por Mário Carneiro, 1983, 14'; o qual faz parte do acervo da videoteca Projeto Arte na Escola, UFRGS, PRO-REXT.
10. O levantamento de dados dos instrumentos de avaliação nos permite afirmar que houve uma aprendizagem dos conhecimentos sobre a linguagem plástica, por exemplo, no primeiro questionário respondido pelos alunos - questionário de sondagem - 84% dos alunos responderam que não sabiam distinguir uma gravura de uma pintura, 16% afirmaram saber a diferença; no questionário seguinte 72,7% dos alunos responderam corretamente sobre esta questão.
11. Tal característica do público, visado nesta pesquisa, é considerada problemática porque faz com que os receptores articulem seu entendimento das obras de arte aos conceitos mistificadores do consumo admirativo, tais como 'artista-gênio', 'inspiração', etc.
12. Abstração que, a rigor, não existe pois "Objetos", na verdade, é uma representação de Iberê Camargo de imagens de suas memórias; a obra pertence a sua fase dos *carretéis*, brinquedos da infância em Restinga Seca, com os quais ele se entretinha; que foram retomados na década de 60, como tema da produção deste período até por volta dos anos 70.
13. Conforme A. Donis Dondis, *ibid.*, e Annateresa Fabris, *ibid.*.
14. Esta universalidade, de certo modo, é questionável porque deve ser conquistada, através de condições sócio-históricas particulares, conforme Pierre Bourdieu, 1996, p.348-349.
15. Conforme Michel Parsons, *Compreender a arte*, 1992, p.38.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Consumo admirativo ou consumo legítimo?

Retomar a discussão sobre a idéia de recepção de obra na escola que consideramos válida, nos faz deparar com algumas indagações: uma leitura de obra de arte que opta pelo repertório da cultura erudita conduz novamente ao problema da violência simbólica? Ao apresentar exemplos da cultura erudita para o consumo das classes populares, nos aproximamos das políticas culturais que preconizam o consumo admirativo? Como podemos distinguir nossa proposta da imposição de um significado exclusivamente formal?

Desenvolver a leitura de obra num contexto social como o da escola pública implica conceber o consumo de obras de arte numa dimensão renovada. Enquanto ação cultural, a leitura de obra de arte renova-se porque ao apresenta-la em tais

contextos sociais, seu planejamento deve levar em consideração os modos de consumo cultural específicos destas comunidades. Este é o compromisso de formação do olhar, que não desprestigia os repertórios já conquistados pelo público, mas procura ampliá-los a fim de tornar possível o consumo legítimo das obras eruditas. Consumo legítimo que, nos limites deste trabalho, também diz respeito aos modos de consumo de repertórios familiares aos participantes, como os bens simbólicos produzidos pelos meios de comunicação. A intenção de apresentarmos obras de arte a alunos de classes populares não visa a uma erudição gratuita, mas expandir suas possibilidades de leitura de obras de arte e, por extensão, desenvolver suas condições sensíveis-reflexivas de leitura de mundo. Objetivo que vincula-se à outra dimensão desta proposta, desenvolver o processo de leitura de obra de arte como produção de sentidos pelo receptor. Portanto, longe de privilegiarmos o significado exclusivamente formal, pretendemos enriquecer os modos de percepção dos alunos através de um trabalho de transformação do olhar, que busca tanto sensibilizar quanto instruir o olhar no registro estético.

Salientamos que tanto Bourdieu quanto Canclini concordam com a necessidade de um trabalho sistemático para aprimorar a relação dos sujeitos com a arte, embora defendam concepções bem distintas a respeito dos modos de consumo das classes populares. Neste ponto, inclui-se também Parsons quando afirma que a evolução para estádios de desenvolvimento estético mais complexos depende tanto da natureza das obras de arte com que entramos em contato quanto do grau a que somos estimulados a refletir sobre as mesmas. Evidencia-se que a recepção de obras de arte necessita de uma certa regularidade para que as respectivas capacidades sensíveis-cognitivas sejam incorporadas efetivamente pelo público. Propor leitura de obra esporadicamente e sem um planejamento sistemático, pode ser uma tentativa de aproximação do público à obra de arte fadada a um eterno recomeçar. Portanto, além de uma rearticulação interna dos seus procedimentos operacionais, nossa proposta de leitura de obra necessita também rever o público-alvo, que significa enfocar a figura do professor, ao invés dos

alunos. Por conseguinte, um desdobramento provável desta dissertação é o de instituir-se enquanto um trabalho de formação de professores em serviço, para sua intermediação na escola alcançar maior repercussão no contexto escolar público.

Revisão da proposta

A reestruturação desta proposta de intermediação no ambiente escolar, basicamente, diz respeito à inclusão do que chamamos de sensibilização do olhar, cujo objetivo é promover a disposição propriamente estética nos participantes. Concebe-se o processo de leitura de obra inserido numa iniciativa educacional que propõe um tema relativamente novo ao educando - a questão estética - e concomitantemente, apresenta um elemento já conhecido do seu repertório cotidiano para transformar seu olhar, rumo a disposição estética. E é nesse redimensionar, entre o que é relativamente inédito e o que é já conhecido pelo saber dos alunos, que partimos em busca do belo adormecido, em busca da ampliação do olhar - olhar que inclui o pensar e o sentir do aluno. Desse modo, a estrutura do processo de leitura de obra compõe-se assim: (1) **sensibilização do olhar**; (2) **apresentação da obra e formação artística**; (3) **leitura de obra**. Cada etapa representa um aspecto específico do processo, onde todos os momentos interrelacionam-se, sendo que as denominações dadas significam uma preocupação em direcionar o trabalho, mas não são definitivas. Uma vez que cada comunidade apresenta peculiaridades próprias, a leitura de obra na escola está sempre sujeita a alterações. Esta ordenação prioriza a necessidade de uma formação dos participantes, anterior e concomitante à apresentação da obra.

Desenvolver um trabalho de sensibilização do olhar resulta de uma tomada de consciência. Porque a inserção social dos alunos demanda a necessidade de criarmos condições propícias à disposição estética, sobretudo quando apresentamos um conteúdo tão distante do universo semântico dos participantes. Compete ao professor,

através de sua intermediação entre o objeto de arte e o receptor, oferecer as condições para a apreciação da obra de arte com base sensível-cognitiva. Optar por um referencial oriundo do universo semântico do receptor é uma estratégia que investe nas potencialidades do saber dos participantes para redimensionar seu olhar, ampliando seu registro pragmático em direção à atitude de estranhamento diante do mundo. A sensibilização do olhar pode ser desencadeada pela apreciação de qualquer referência visual existente no contexto escolar. Pode ser um objeto, ambiente ou pessoa, importa é que tal referência faça parte do repertório dos alunos. Explorando este vínculo, acreditamos tornar possível a produção de nexos significativos entre o saber dos alunos e o saber da arte, favorecendo o desenvolvimento da leitura de obra enquanto produção de sentidos. O destaque de aspectos estritamente visuais de referenciais familiares propicia a que estes fiquem temporariamente destituídos das suas funções utilitárias, favorecendo à apreciação estética. A possibilidade de estranhamento sobre o que já é conhecido é uma oportunidade para os alunos olharem o seu mundo a partir de um novo registro - o belo adormecido.

No momento da sensibilização do olhar o principal objetivo é despertar sentidos, possibilitando aos alunos perceberem uma multiplicidade de significados através da apreciação visual de um determinado referencial cotidiano. É um procedimento que parte do pressuposto de que " ... não basta *ver*, no sentido de perceber visualmente; é preciso *saber olhar*, no sentido de selecionar o que deve ser visto". E este saber olhar implica, principalmente, em dois aspectos da ação do professor: intermediar sua relação com o conhecimento artístico e tornar significativo o ato de ver dos alunos, isto é, promover um olhar com condições de dotar sentidos (PILLAR, 1996 b). Esta intermediação busca ampliar as possibilidades de percepção do olhar dos alunos, olhar que se encontra adormecido devido aos condicionamentos sociais, culturais e econômicos. Olhar adormecido porque está latente nos alunos, em suas brincadeiras infantis, em seus sonhos juvenis, em sua imaginação. Olhar da infância que Iberê Camargo resgata na sua

fase dos carretéis. Através de seu olhar, o artista foi capaz de reconstruir o significado das coisas, de metamorfosear a matéria, de transcender a contingência e criar. Desse modo, a leitura de obra de arte constitui-se numa oportunidade aos alunos de reconquistarem o olhar fértil em significados, um olhar que a condição de classe social dissipam-lhes desde a infância, devido a suas vivências permeadas pela necessidade, situação que os condiciona ao realismo funcionalista.

A apresentação de referenciais familiares que possibilitem aos participantes entender questões específicas da linguagem plástica, destacando seus aspectos visuais, faz parte do procedimento de sensibilização do olhar. Referimo-nos especificamente a elementos formais como a linha, o espaço, a cor, as formas, as quais constituem o cerne desta apreciação inicial. São procedimentos que devem ser planejados pelo professor tendo em vista as características formais específicas da obra, que mais tarde será apresentada na escola. Vincular esta etapa inicial da sensibilização do olhar com a linguagem em que a obra foi produzida visa facilitar, desde o primeiro momento do processo, a possibilidade de estabelecer nexos significativos entre a obra e os referenciais cotidianos dos participantes. Propiciar ao alunos um olhar estético sobre algum referencial de seu universo pretende despertar-lhes uma sensibilidade mais sutil para a sua apreensão da visualidade cotidiana, desafiando-os a olhar para o espaço escolar, seus objetos e demais colegas com maior intensidade perceptual, levando-os a refletir sobre aquilo que acaba passando despercebido. Este exercício de sensibilização propõe-se a instigar um olhar mais atento, um olhar que, menos atrelado às prerrogativas pragmáticas, possa transcender o sentido literal das coisas e assim fluir através de uma apreensão mais sutil do seu universo cotidiano. Daí chamarmos esse momento em busca do belo adormecido, pois a atitude de estranheza frente ao objeto artístico existe em potência nos indivíduos. A partir desta argumentação sustentamos a hipótese de que a transformação, resultante da sensibilização do olhar, é a primeira etapa na formação do olhar do aluno rumo a sua aproximação com a obra de arte.

ção, fica claro que a problemática da recepção instiga uma ação sistemática e planejada por parte do arte-educador.

A formação artística, a rigor, é parte de todo o desenvolvimento da proposta de leitura de obra, porém, neste momento do processo está circunscrita especificamente em dois níveis que propiciam conhecimentos relativos à linguagem artística e ao contexto histórico-social em que a obra foi produzida. A decisão de quais serão os conceitos da linguagem artística trabalhados decorre diretamente dos questionamentos formais suscitados pelas obras apresentadas na comunidade escolar. Ressalta-se que este momento específico da formação artística prioriza, de certo modo, a leitura formal como uma das possíveis vias de acesso à leitura de obra de arte. O outro nível de conhecimento em arte proporcionado pela formação artística é a inserção histórico-social da obra, que pode ser feita estabelecendo-se suas relações contextuais, para que os alunos consigam situá-la no tempo e no espaço, identificar suas características formais, ou remetê-la a obras de outros artistas. Enfim o entendimento dos aspectos da inserção histórico-social proporcionam o reconhecimento do valor do trabalho artístico, pois é nesta etapa que os alunos aprendem conceitos relativos ao processo em que a obra foi produzida.

A leitura de obra de arte no ambiente escolar é o terceiro momento previsto em nossa proposta. Salientamos que a ordenação desta etapa é mais convencional que conceitual porque, a rigor, o processo inteiro de trabalho está orientado pela proposta de leitura de obra de arte, desde o momento de sensibilização do olhar. Perpassa em todo o processo a idéia de enriquecer as possibilidades de leitura dos alunos através da formação de uma base sensível-cognitiva. Assim, ao apreciar as obras, os alunos já terão vivenciado atividades que lhes proporcionam transformar seu olhar. Estes momentos anteriores à leitura da obra de arte representam uma tentativa de amenizar o descompasso existente entre os critérios da produção e os pressupostos da apreciação

artística dos alunos, o que não significa necessariamente que eles não tenham contato com as obras em momentos anteriores.

Retomando o tema relativo ao descompasso entre os critérios da produção e os pressupostos da apreciação artística recorreremos novamente a Bourdieu quando menciona os princípios fundamentais de uma ciência da percepção artística. Ele afirma que o jogo desinteressado da sensibilidade supõe condições históricas e sociais particulares, assim como os instrumentos de análise que estruturam a percepção estética não são dados a priori, mas historicamente produzidos e reproduzidos. No entanto, estas condições sociais e históricas costumam ser consideradas como universais e eternas. Vale destacar que " ... a disposição estética, (...) é um produto de toda a história do campo, que deve ser reproduzido em cada consumidor potencial da obra de arte, por um aprendizado específico". A criação do olhar puro concretiza-se durante o processo de autonomização do campo artístico, cuja norma fundamental da percepção cultivada é o primado da forma sobre a função, do modo de representação sobre o objeto de representação (1996: 333-349). Estas afirmações, de certo modo, sustentam nossa decisão de realizar um trabalho de formação do olhar concomitantemente à apresentação das obras junto aos alunos, pois são fundamentais à perspectiva deste estudo quando salientam que a apreciação artística supõe condições sociais e históricas particulares, e validam nossa proposta de aproximação entre público e obra de arte através da instauração das condições necessárias à disposição estética, na sensibilização do olhar, e a competência específica, na apresentação da obra e na formação artística¹.

Depois de tratarmos dos procedimentos que integram os momentos desta proposta de leitura de obra, enquanto produção de sentidos pelo receptor, destacamos sua correlação, cuja lógica operacional conduz o professor a planejar cada etapa em função da obra apresentada na escola.

artística dos alunos, o que não significa necessariamente que eles não tenham contato com as obras em momentos anteriores.

Retomando o tema relativo ao descompasso entre os critérios da produção e os pressupostos da apreciação artística recorreremos novamente a Bourdieu quando menciona os princípios fundamentais de uma ciência da percepção artística. Ele afirma que o jogo desinteressado da sensibilidade supõe condições históricas e sociais particulares, assim como os instrumentos de análise que estruturam a percepção estética não são dados a priori, mas historicamente produzidos e reproduzidos. No entanto, estas condições sociais e históricas costumam ser consideradas como universais e eternas. Vale destacar que " ... a disposição estética, (...) é um produto de toda a história do campo, que deve ser reproduzido em cada consumidor potencial da obra de arte, por um aprendizado específico". A criação do olhar puro concretiza-se durante o processo de autonomização do campo artístico, cuja norma fundamental da percepção cultivada é o primado da forma sobre a função, do modo de representação sobre o objeto de representação (1996: 333-349). Estas afirmações, de certo modo, sustentam nossa decisão de realizar um trabalho de formação do olhar concomitantemente à apresentação das obras junto aos alunos, pois são fundamentais à perspectiva deste estudo quando salientam que a apreciação artística supõe condições sociais e históricas particulares, e validam nossa proposta de aproximação entre público e obra de arte através da instauração das condições necessárias à disposição estética, na sensibilização do olhar, e a competência específica, na apresentação da obra e na formação artística ¹.

Depois de tratarmos dos procedimentos que integram os momentos desta proposta de leitura de obra, enquanto produção de sentidos pelo receptor, destacamos sua correlação, cuja lógica operacional conduz o professor a planejar cada etapa em função da obra apresentada na escola.

Quadro 1

LEITURA DE OBRA DE ARTE COMO AÇÃO CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA

MOMENTO	OBJETIVO / PROCEDIMENTO
sensibilização do olhar	instigar uma disposição estética nos participantes
apresentação da obra	através da apreciação de referenciais familiares
formação artística	propiciar um primeiro contato com a obra
	proporcionar uma competência específica nos participantes através de conhecimentos sobre a obra:
	(a) a linguagem em que a obra foi produzida;
	(b) sua inserção histórica.
leitura de obra de arte	oportunizar aos participantes uma leitura de obra, de posse dos instrumentos de apropriação suscitados pelas etapas anteriores: disposição estética e uma competência específica.

O quadro 1 sintetiza nossa proposta de ação cultural na escola. Cada momento tem um objetivo específico, articulado numa série de procedimentos em que os participantes têm oportunidade de desenvolver suas capacidades de olhar e pensar num registro estético, através do contato com a obra, recebendo informações relativas à linguagem plástica e à inserção sócio-histórica do artista; e, por último, ler as obras de arte, produzindo sentidos. Destaca-se que a presente proposta não pretende erradicar os problemas da leitura de obra de arte enfrentados no contexto escolar, pois a mesma pressupõe tanto a disposição estética como a competência específica e demanda, portanto, um trabalho mais extenso e sistemático. Pensando nisso, pretendemos desenvol-

ver futuramente nossa proposta de leitura de obra assessorando professores de educação artística da rede pública. Encaminhamento que busca promover a continuidade desta pesquisa enquanto ação cultural na escola, e implica envolver diretamente os professores da comunidade escolar, pois seu engajamento significa tanto uma manutenção dessa atividade durante o período letivo quanto sua ampliação quantitativa. Isso contribuiria para a efetivação do consumo cultural de obras de arte pelos alunos da rede pública de ensino.

Implementação do projeto numa ação cultural permanente

Uma iniciativa de leitura de obra que pretenda aproximar o público de classes populares com obras de arte erudita, no espaço social da escola pública de 1º grau, envolve planejar tal intermediação sob a forma de ação cultural. É importante também que a sua concretização ocorra numa instância mais ampla do que uma comunidade de ensino público, para efetivarmos esta ampliação necessitamos de apoio. Nos referimos à parceria com alguma instituição do sistema artístico, a fim de conseguir o empréstimo de obras originais; e do vínculo institucional de algum órgão do sistema educacional estadual ou municipal para realizar o trabalho de formação de professores em serviço, que por sua vez, coordenariam a ação cultural em suas escolas. Embora já tenham sido planejadas as diretrizes básicas para a concretização desta proposta - seja na sua dimensão social enquanto ação cultural, seja enquanto produção de sentidos, salienta-se que o seu desdobramento será planejado pelo professor, de acordo com sua formação, com o grupo de alunos e dentro dos limites da sua realidade escolar. Deste modo, a escolha de qual artista a ser apresentado no ambiente escolar, bem como a obra e a sua linguagem, os questionamentos que podem estimular a sensibilização do olhar dos alunos, as informações sobre a inserção sócio-histórica da obra e os meios didáticos utilizados para veicular estas informações, entre outros, todas são decisões que competem ao professor de cada comunidade.

A operacionalização do processo de leitura de obra é assunto a ser discutido com o professor de educação artística porque é ele quem coordena a implementação e manutenção da proposta na escola. É ele também, enquanto elemento constituidor do campo social, que conhece a realidade dos alunos, as condições oferecidas pelo ambiente escolar, os encaminhamentos que podem suscitar nexos significativos entre o saber dos alunos e os conhecimentos sobre a obra de arte. Enfim, é o professor que pode desencadear a leitura de obra enquanto produção de sentidos pelo receptor. Portanto, uma das conseqüências desta pesquisa seria o seu uso na qualificação de professores - estratégia que potencializa a leitura enquanto ação cultural. Privilegiar esta dimensão significa favorecer a que um número maior de estudantes das classes populares tenha acesso ao consumo legítimo de obras de arte erudita. Por outro lado, mesmo levando em consideração o alcance socializador deste trabalho, não podemos deixar de ponderar que a aproximação entre participantes e a obra de arte só pode ocorrer através da dimensão subjetiva da proposta - que é a produção de sentidos pelo receptor. Neste âmbito, nos convencemos da necessidade de modificar a concepção da proposta a ser desenvolvida na escola pública de 1º grau. Ao longo deste trabalho, compreendemos que para aproximar o público da obra não basta apresentar o objeto artístico no meio social dos participantes através de procedimentos como as mostras seqüencializadas e os recursos museográficos. Mais que apresentar a obra, é preciso transformar o olhar dos alunos e, por isso, a etapa da sensibilização do olhar passa a instaurar a leitura. Esta reestruturação é uma alternativa para enfrentar o maior obstáculo que encontramos no contexto escolar: a estreiteza do horizonte do olhar dos alunos.

Em suma, consideramos que uma contribuição específica deste trabalho - a leitura de obra de arte na escola pública de 1º grau - reside principalmente em reforçar a compreensão, por parte do arte-educador comprometido com o consumo legítimo, da necessidade de promover uma mudança nos modos de percepção dos alunos. Desta forma, estaria propiciando uma transformação no olhar, a fim de potencializar suas con-

dições sensíveis-cognitivas e permitindo-lhes estabelecer nexos entre a obra de arte e seu universo de significações, num registro de apreensão de mundo mais enriquecido que o realismo funcionalista costuma lhes oferecer. Ao compartilhar da idéia de que a leitura de obra não implica necessariamente em erudição mas, sobretudo, inteligência e sensibilidade, desenvolvemos esse trabalho sem a intenção de tornar os alunos pretensamente eruditos. Esta proposta de trabalho na escola pública de 1º grau está impregnada pela concepção humanizadora de educação. Seja como ação cultural, seja como produção de sentidos pelo receptor, a idéia fundamental é promover no contexto escolar condições favoráveis para que os alunos tenham melhores condições de apreensão sensível-cognitiva em sua relação com obras de arte e, por extensão, em sua leitura de mundo. Fundamentalmente, a importância deste trabalho está na tentativa de resgatar uma concepção humanizadora do ensino, que vem sendo orientado pelo caráter instrumentalizador, privilegiando a informação em detrimento da formação. Enfim, o que está adormecido, ou quem está adormecido, espera que alguém, ou algo, venha lhe despertar deste sono induzido. Mas, em última análise quem ou o quê está adormecido? Certamente não é o aluno em si, mas as suas capacidades sensíveis-cognitivas. Apostamos que esse alguém ou algo que vem despertá-los é constituído pela educação, mais especificamente, pela formação de seu olhar.

Notas - Considerações Finais

1. A respeito desta categorização tão pontual acerca da disposição estética e da competência específica queremos explicitar que a mesma não corresponde necessariamente à obra de Bourdieu, provavelmente o autor não as considera nesta bifurcação. Porém, preferimos assim explicitá-las porque julgamos este procedimento esclarecedor de nossas idéias relativas à operacionalização de nossa proposta de leitura de obra.

BIBLIOGRAFIA

- ACHA, Juan. Arte y sociedad latinoamérica - sistema de producción. México: Fondo de Cultura Económica, 1979.
- AMARAL, José Luiz do. Pistas para decifrar um artista. Zero-Hora, Segundo Caderno, 08/nov./ 1994.
- ANDERSON, Perry. Além do Neoliberalismo . In: SADER, Emir (org.) Pós-neoliberalismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, {1995}.
- APLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P.A.A. e SILVA, Tomaz T. (orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. Arte e crítica de arte. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.
- AYALA, Walmir. A criação plástica em questão. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, 1970.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. Texto de apresentação. In : NOVIS, Vera Aprendendo a ver, Rio de Janeiro, Col. Roberto Marinho. 1995.
- BARBOSA, João Alexandre. Reflexões sobre o ensino das artes. In: BARBOSA, Ana Mae, FERRARA, Lucrécia, VERNACHI, Elvira (orgs.), O Ensino das artes nas universidades. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: CNPq, 1993.
- BASTOS, Cleverson & KELLER, Vicente. Aprendendo a aprender- introdução à metodologia científica. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.). Pesquisa participante. São Paulo: brasiliense, 1981.
- BERGER, John et. al. Modos de ver. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (org.) O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.
- _____. O mercado de bens simbólicos. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Claude. A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre . Gostos de classe e estilos de vida . In: ORTIZ, Renato (org.) Pierre Bourdieu sociologia . São Paulo: Ática, 1994a.
- _____. Lições da aula -aula inaugural proferida no Collège de France. São Paulo: Ática, 1994b.
- _____. As regras da arte . São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- _____. Não há nada pior do que a TV. In: TAVARES, Rita . Entrevista com Pierre Bourdieu Rio de Janeiro, Jornal do Brasil, Caderno B, 21 de abril de 1996b.
- BRITO, Ronaldo. Neoconcretismo . Rio de Janeiro: FUNARTE/ INAP, 1985.
- _____. Trágico Moderno . In: IBERÊ CAMARGO - mestre moderno . Rio de Janeiro: Centro Cultural do Banco do Brasil, Porto Alegre: Galeria Iberê Camargo, 1994.
- CAMARGO, Iberê. No andar do tempo - nove contos e um esboço autobiográfico Porto Alegre: L&PM, [1985].
- _____. A gravura Porto Alegre: Sagra- DC Luzzatto, 1992.

- CANCLINI, Néstor García. A produção simbólica - teoria e metodologia em sociologia da arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. Desigualdade cultural e poder simbólico: a sociologia de Pierre Bourdieu. México: Instituto Nacional de Antropologia e História, [1986].
- _____. Socialização da arte. São Paulo: Cultrix, 1984.
- _____. Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: SudaMericana, 1992.
- _____. Narciso sin espejos. La cultura visual después de la muerte del arte culto y el popular. Porto e Vírgula, Porto Alegre, n° 3 e 4, pp. 27-30, pp. 25-30, jul-ago, set-out, 1991.
- CERTAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. A cultura no plural. Camplinas: Papyrus, 1995.
- CHIAUÍ, Marilena. Janela da Alma, Espelho do Mundo. In: NOVAES, Adauto (org.) O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- COELHO, Teixeira. O que é indústria cultural? São Paulo: Brasiliense, 1978.
- _____. Moderno, pós-moderno. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DEBRAY, Régis. Vida e morte da imagem - uma história do olhar no ocidente. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DONDIS, A. Donis. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.
- ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- _____. Como se faz uma tese. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.
- EISNER, Elliot. As artes e o objetivo da educação. Porto Alegre: Projeto Arte na Escola, UFRGS/ FAGED/ Fundação Iochpe, polígrafo, 1991.
- FABRIS, Annateresa. Pesquisa em artes visuais. Porto Arte, Porto Alegre, v.2, n° 4, nov, 1991.
- FAUSTO NETO, Antonio. A deflagração do sentido - Estratégias de produção e de capturas da recepção. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.), Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: brailiense, 1995.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERRY, Luc. Homo aestheticus. São Paulo: Ensaio, 1994.
- FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. São Paulo: Papyrus, 1995.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler (em três artigos que se completam) São Paulo Autores Associa dos/Cortez, 1982.
- _____. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GARDNER, Howard. Arte, mente y cerebro. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- GIROUX, Henry A. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). Territórios Contestados. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GROSSMANN, Martin. A importância de (outras) imagens no ensino da arte. Porto Arte. Porto Alegre, v.3, n.5, pp. 42-49, maio 1992.

- GUATTARI, F. e ROLNICK, S. Micro política: cartografias do desejo. Petrópolis: Borges, 1986.
- GUARESCHI, Pedrinho A. Comunicação e poder, a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiro na América Latina. Petrópolis: Vozes, 1981.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Em nome de uma universidade comprometida com o social. Jornal da Extensão, UFRGS, Porto Alegre, (0) :2, março, 1996.
- IBERÊ, Camargo. Porto Alegre: MARGS, Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985 - Coleção Contemporânea, v. 1.
- JAMESON, Frédéric. Marxismo e forma. São Paulo: HUCITEC, 1985a.
- _____. Pós-modernidade e sociedade de consumo. Revista Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n° 12, pp. 16-26, jun - 1985b.
- KEHL, Maria Rita. Imaginário e pensamento. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.) Sujeito, o lado oculto do receptor, São Paulo: brasiliense, 1995.
- LANGER, Susanne. Filosofia em nova chave. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura, um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1991.
- MACHADO, Arlindo. A arte do vídeo. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MARCONDES FILHO, Ciro. Televisão, a vida pelo vídeo. São Paulo: Moderna, 1988.
- _____. Sociedade tecnológica. São Paulo: Scipione, 1994.
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: brasiliense, 1994.
- MARTINS, Miriam Celeste. Aprendiz da arte, trilhas do sensível olhar pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- _____. O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar ARTEunesp, São Paulo, 9: p.199-217, 1993.
- MARTINS, Carlos e MARTINS, Marcos André. Entrevista com Iberê Camargo. In: A Gravura de Iberê Camargo - Uma Retrospectiva. Porto Alegre, Espaço Cultural Banco Francês e Brasileiro, 1990. Rio de Janeiro. Museu Nacional de Belas Artes, 1991, São Paulo, Museu de Arte Moderna, 1991.
- MATOS, Olgária C. F. A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.
- MUKAROVSKY, Jan. A arte como fato semiológico. In: TOLEDO, Dionísio (org.) Círculo Lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia. Porto Alegre: Globo, 1975.
- _____. Escritos sobre estética e semiótica da arte. Lisboa: Editorial Estampa, 1981.
- NUNES, Benedito. Introdução à filosofia da arte. São Paulo: Atica, 1991.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento, um processo socio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.
- ORTHOFF, Geraldo. Avaliação e o ensino das artes. Porto Arte, v.5, n° 8, pp. 57-64, nov, 1993.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1978.
- _____. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- _____. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto (org.) O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- PARSONS, Michel. Compreender a arte. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

- PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PIGNATARI, Décio. Letras, artes, mídia. São Paulo: Editora Globo, 1995.
- _____. O paleolhar da televisão. In: NOVAES, Adauto (org.) O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- PILLAR, Analice Dutra et al. Pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS/ Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 1995.
- PILLAR, Analice Dutra e VIEIRA, Denyse. O vídeo e a metodologia triangular no ensino de arte. Porto Alegre: UFRGS, Fundação Iochpe, 1992.
- PILLAR, Analice Dutra. Desenho e Construção de Conhecimento na Criança. Porto Alegre: Arte Médicas, 1996a.
- _____. Leitura e Releitura. Boletim Arte na Escola, Porto Alegre, pp.4-5, n° 15, dez-1996b.
- _____. Desenho e Escrita como Sistemas de Representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996c.
- PISCITELLI, Alejandro. Ciberculturas, en la era de las máquinas inteligentes. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- PORCHER, Louis (org.). Educação artística: luxo ou necessidade?. São Paulo: Summus, 1982.
- RAVAZZOLO, Ângela. Professores devem se aproximar da Arte, entrevista com Sara Pain, Zero Hora, Porto Alegre, p.46, 21-out, 1996.
- ROJO, Raul Enrique. O pós-estruturalismo e seu objeto. (polígrafo) Departamento de Ciências Sociais, UFRGS, 1995.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão das imagens da arte. Arte & Educação em Revista, Porto Alegre, n° 1, pp. 27-36, out., 1995.
- ROUVE, Sônia. Leccionando história da arte. ARTE: Estudos de arte-educação, São Paulo, n° 10, pp.9-11, 1982.
- SALLES, Sandra M. A crítica de arte no desenvolvimento de uma consciência artística: os critérios ou julgamentos de valor. In: BRITES, Blanca, CATTANI, Icléia, KERN, Maria Lúcia B., (orgs) Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Arte, Porto Alegre: Instituto de Artes/ UFRGS, FAPERGS, CNPq, pp.233-239, 1991.
- SANTAELLA, Lúcia. Arte & cultura - equívocos do elitismo. São Paulo: Cortez Editora, 1982.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. Pela mão de Alice: o social e o político no pós-modernismo. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
- SELLTIZ, Claire et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Herder/ EDUSP, 1967.
- SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo, Cortez, 1984.
- SILVA, Ednice Mei. O consumo das artes. Porto Arte, Porto Alegre, v.6, n° 9, pp. 71-82, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. O que produz e o que reproduz em educação - Ensaio de Sociologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____. O Projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA NETO, Alfredo (org.), Crítica Pós estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995a.

- _____. O adeus às metanarrativas educacionais. SILVA, Tomaz T. (org.) Educação-O sujeito da educação, Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- SODRE, Muniz. A comunicação do grotesco. Petrópolis: Vozes, 1976.
- _____. Reinventando a cultura, a comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOUZA, Okky de. O pincel espetáculo. Revista Veja, São Paulo, pp. 96-100, 07/04/1993.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.
- _____. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. Caderno de Pesquisa, s/l, n° 49, pp. 45-50, maio, 1984.
- TREVISAN, Armindo. Como apreciar a arte. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- _____. A Dança do Sózinho. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- _____. Iberê foi um inventor de formas. Zero-Hora, Caderno de Cultura, 19/ nov./ 1994.
- ZILBERMAN, Regina. Estética da Recepção e História da Literatura. São Paulo: Ática, 1989.
- WAGNER, Helmut R. Fenomenologia e Relações Sociais - Textos Escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- WOLFF, Janet. A Produção Social da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

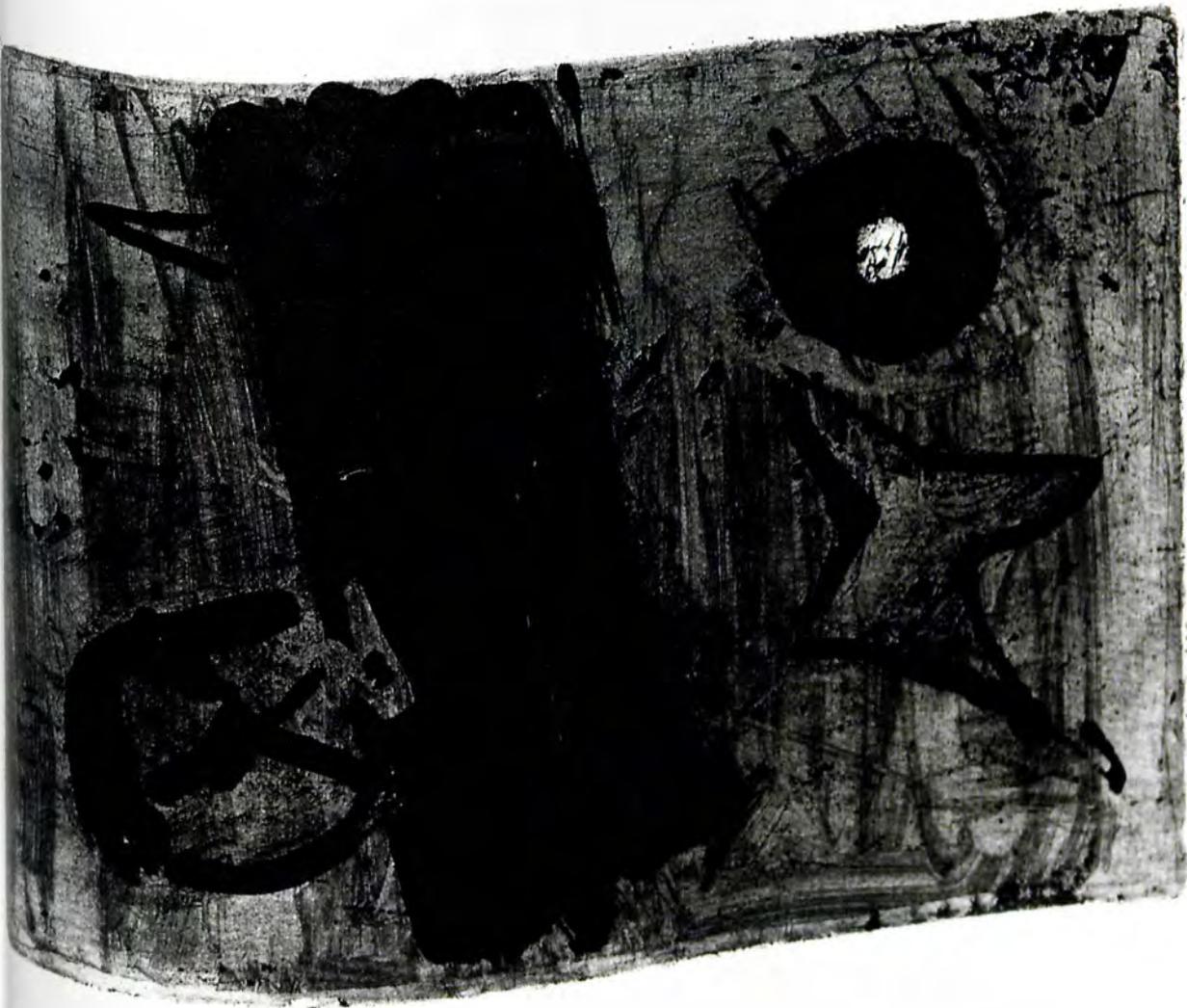
Anexo 1. Gravura apresentada no Estudo Exploratório

“Menina”, Iberê Camargo, água forte, meados de 1952. dimensões: 14,5 cm X 11,5 cm.



Gravura apresentada no Estudo Exploratório

“Objetos”, Iberê Camargo, água forte, 1966, dimensões: 21 cm X 28,5 cm.



Gravura apresentada no Estudo Exploratório

“As Idiotas”, Iberê Camargo, água forte e água-tinta 1992. dimensões: 25 cm X 28,5 cm.



Anexo 2. Operacionalização do Estudo Exploratório.

OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO				
DATA	ATIVIDADE	OBJETIVO	LOCAL	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO
17, 18, 19, 22/ jan	Exposição "Gravuras de Iberê Camargo"	Apreciação das obras pelos participantes	saguão de entrada da E.E. Marechal Mallet	Questionário de Sondagem
23/ jan	Apresentação de vídeos "Iberê Camargo", "Gravuras"	Observar o processo de criação de Iberê Camargo; Identificar etapas do método de gravura em metal;	sala de projeção da E.E. Ruben Berta	Ficha de Análise do Vídeo
24, 25 29/ jan	Exposição "Artes Visuais"	Apresentar informações relativas a artes visuais; e sobre pintura e gravura;	saguão de entrada da E.E. Marechal Mallet	Interpretação de Texto e Esquema Anexo
30, 31/ jan	Exposição "Iberê foi um Inventor de Formas"	Conhecer aspectos relativos a vida e obra do artista;	saguão de entrada da E.E. Marechal Mallet	Questionário de Verificação de Aprendizagem
01 / fev	Passeio Cultural	Visitação de espaços culturais	Casa de Cultura Mario Quintana e Museu de Arte do RS	Ficha de visitação a Espaço Cultural

Anexo 3. Fotografia do Estudo Exploratório

Alunos apreciam a exposição “Gravuras de Iberê Camargo”.



Anexo 4. Recurso museográficos I

Texto de apresentação do Estudo Exploratório à comunidade escolar.

Esta exposição integra um Projeto de Pesquisa que será realizado na Escola Estadual de 1º Grau Marechal Mallet, em janeiro de 1996. O objetivo desse projeto é o aperfeiçoamento da apreciação artística das pessoas que participarem desta proposta. O Projeto de Pesquisa “Apreciação Estética como Ação Cultural Transformadora” consta de uma sequência de exposições de Artes Plásticas, que apresentam trabalhos do artista Iberê Camargo. Sua participação é importante, por isso ao visitar as exposições olhe atentamente as obras, leia os painéis e responda aos questionários e entrevistas.

Anexo 5. Instrumentos de avaliação

LEITURA DE OBRA DE ARTE NA ESCOLA PÚBLICA

- QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM -

1. *Dados Pessoais* - Nome:..... Idade:..... Série:..... Turma:.....
Local de trabalho:..... Ocupação:.....

2. *Preferências Culturais*

2.1 Marque com um x os espaços culturais que você já visitou, aqui em Porto Alegre:

- () Casa de Cultura Mário Quintana () Solar dos Câmara
() Museu de Arte do Rio Grande do Sul () Atelier Livre da Prefeitura
() Usina do Gasômetro () Theatro São Pedro () Outros

2.2 Assinale as atividades culturais de sua preferência:

- () teatro () cinema () tv
() show/música () fotografia () dança
() exposição de artes plásticas (pintura, escultura, desenho, gravura) () Outros

2.3 Cite o nome de alguns artistas que você admira. Você conhece algum artista na sua família ou nas suas amizades?

2.4 Você já participou em alguma atividade relacionada à arte? Escreva a respeito:

3. *Apreciação Artística* - Para responder as próximas perguntas você precisa observar atentamente as obras expostas nesta mostra de artes plásticas.

3.1 Qual é o nome do autor dessas obras?

3.2 Como se chama a técnica dessas obras?

3.3 Você sabe como diferenciar uma gravura de uma pintura?

3.4 Agora você escolhe uma das obras expostas, seu título é

3.5 Concentre sua atenção nesta obra, descreva em detalhes o que você percebe

3.6 As formas dão uma idéia de dinamismo(movimento) ou de estabilidade(calma)? Por que?

3.7 Quais os tipos de linhas que predominam na figura? (curvas, retas, interrompidas)

3.8 Porque você escolheu essa obra?

3.9 Você modificaria alguma coisa nessa obra? Por que?

3.10 Se você fosse o autor desse trabalho, qual o título que escolheria? Justifique:

3.11 Qual a sua opinião sobre essas gravuras?

4. *Interação participante/pesquisadora*

4.1 Comente sobre a sua experiência ao participar dessa atividade:

4.2 Faça alguma pergunta a respeito do artista, ou sua obra:

4.3 Ao apreciar as obras dessa mostra, você teve vontade de trabalhar com arte? Como?

4.4 Como participante dessa pesquisa, é importante que você contribua para o seu desenvolvimento, portanto se tiveres alguma sugestão que possa contribuir escreva nesse espaço:

LEITURA DE OBRA DE ARTE NA ESCOLA PÚBLICA INTERPRETAÇÃO DE TEXTO E ESQUEMAS ANEXOS

Nome: _____ Idade : _____ Data : ___ / ___ / ___

Para responder as questões que constam neste instrumento de avaliação você precisa primeiro observar e ler com muita atenção o texto e os esquemas que acompanham a exposição “Artes Visuais”.

1. Leia todo o painel. Depois da leitura, pense num novo título para essa exposição e escreva-o:

2. Marque se é V ou F:

() podemos definir o que é arte considerando apenas a técnica e a habilidade;

() pintura, gravura e escultura são manifestações de Artes Plásticas;

() somente as obras que estão nos museus são consideradas obras de arte;

() a obra “Menina” de Iberê Camargo é um exemplo de Artes Visuais.

3. Explique com tuas palavras por que Artes Visuais são chamadas também de Artes Plásticas:

4. Relaciona a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

1. Música () Artes Plásticas

2. Artes Cênicas () cinema, TV, vídeo-cassete

3. Artes Visuais () rádio, CDs, shows de cantores () gravura, pintura, desenho.

5. Completando as frases abaixo você estabelece a distinção entre duas técnicas de Artes Visuais

a) Chamamos de _____ quando o artista trabalha diretamente sobre a _____ e não é possível realizar cópias da obra

b) Ao incidirmos linhas sobre uma placa de _____ ou _____

e depois entintarmos sua superfície, pressionamos contra o papel imprimindo uma cópia, estamos trabalhando numa técnica chamada de _____.

6. Identifique e escreva a respeito da técnica que Iberê Camargo utilizou para realizar a gravura “Menina”

7. Agora você é que vai criar uma questão a respeito do painel desta exposição, e para evidenciar que realmente houve compreensão por sua parte, apresente também sua resposta:

8. Qual a sua opinião a respeito desta exposição?

() interessante () medio () não gostei () prefiro a anterior

JUSTIFICATIVA

9. Você já visitou alguma exposição de Artes Visuais? Qual?

10. Você gostaria de participar de um passeio cultural ao Museu de Arte do Rio Grande do Sul e a Casa de Cultura Mano Quintana? Por que?

LEITURA DE OBRA DE ARTE NA ESCOLA PÚBLICA

FICHA DE ANÁLISE DE VÍDEO

Nome : _____

Idade : _____ Turma : _____ Data : ____/____/____

1. Os vídeos que foram apresentados tratam de :

- pinturas e gravuras de dois artistas plásticos;
- uma sessão de trabalho de Iberê Camargo no seu atelier;
- etapas do método de trabalho de Maria Lúcia Cattani, para realizar gravura em metal;
- todas as afirmativas são verdadeiras.

2. Você preferiu assistir ao vídeo sobre _____

porque _____

3. A partir das informações expostas nos vídeos você pode dizer que _____

4. Como podemos distinguir uma pintura de uma gravura ?

- pelo uso da tinta _____
- pelo tamanho da obra _____
- pelo tema da obra _____
- pelo uso de matriz _____

5. As imagens do vídeo apresentam Iberê Camargo em seu atelier pintando uma tela. Podemos afirmar que, em seu processo de criação, o artista:

- primeiro realiza um esboço de todo o trabalho para depois pintar a tela;
- permanece com a figura conforme as primeiras pinceladas, modificando pouco;
- faz e refaz inúmeras vezes a mesma figura na tela, até sentir-se satisfeito;
- se utiliza de uma modelo que posa, para assim pintar a figura humana.

6. Comente a respeito da maneira de Iberê Camargo trabalhar em seu atelier de pintura

7. O que você aprendeu ao assistir o vídeo GRAVURAS de Maria Lúcia Cattani?

8. Qual o trabalho que você considera mais significativo?

- a exposição das gravuras de Iberê Camargo, na escola;
- as pinturas de Iberê Camargo que aparecem no vídeo.

JUSTIFICATIVA _____

9. Qual a sua opinião sobre a atividade de assistir esses vídeos?

- interessante
- médio
- não gostei

JUSTIFICATIVA _____

LEITURA DE OBRA DE ARTE NA ESCOLA PÚBLICA

Verificação de aprendizagem: Iberê foi um inventor de formas

Para se apropriar das informações obtidas nesta fase de nossas atividades você deve prestar atenção em todo material apresentado nesta exposição. No transcorrer deste trabalho já observamos gravuras de Iberê Camargo, aprendemos algumas noções sobre Artes Visuais e agora vamos conhecer um pouco sobre a trajetória do artista.

- Qual o título desta exposição?
- Destaque três momentos da carreira do artista que consideras importante:
- Preencha a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

1. Restinga Seca. 1914	() Prêmio de viagem à Europa
2. Escola de Artes e Ofícios, SM	() estuda pintura e gravura com mestres europeus
3. 1947, Salão Nacional de Belas-Artes	() nascimento do artista
4. Vasco Prado	() primeiros estudos em arte
5. Guinard	() foi companheiro do artista no início de carreira
- Descubra no caça-palavras abaixo técnicas artísticas, títulos de obras e instrumentos utilizados pelo artista plástico Iberê Camargo:

O C A R R E T E I S E P R E N S A P A P E L S X T X A
 A S F N O N E E T I N T A P O F T Y H M P L A C A Z
 C S A X E P I N T U R A P L E V D E S E N H O M N C
 O S A M E N I N E M E N I N A L O M E F P A N O S X
 B I D I O T A S S I B E R E K D C A M A R G O L O M
 O B T D O S C I C L I S T A S P L E T G R A V U R A D
 L A V E D T I A D O B J E T O S L O V S C O P R A X

- Elabore uma pergunta ao artista, consultando as informações apresentadas:

- Qual a sua opinião a respeito desta exposição?

() interessante () médio () não gostei () preferi a _____

JUSTIFICATIVA _____

- Escreva um bilhete para Iberê Camargo, convidando o artista a falar sobre sua obra, ou a pintar o seu retrato, ou para contar de sua viagem à Europa, ou enfim você escolhe o assunto deste recado para o artista.

LEITURA DE OBRA DE ARTE NA ESCOLA PÚBLICA

FICHA DE VISITAÇÃO A ESPAÇO CULTURAL

Nome:..... Data:...../...../..... Idade.....
Turma:.....

1. Nome do espaço visitado

.....

2. Nome da exposição e do artista escolhido.

.....

3. Qual a temática usada pelo artista? (**figurativo**: natureza-morta, paisagem, figura-humana, animais/**abstrato**)

.....

4. Qual a linguagem utilizada pelo artista? (pintura, desenho, escultura, gravura, fotografia.)

.....

5. Quais os materiais que são utilizados pelo artista? (tinta a óleo, tinta acrílica, PVA, grafite, bronze, argila, mármore)

.....

6. Para melhor compreensão de uma obra de arte é preciso observá-la com muita atenção. Escolha uma das obras que pertencem a esta exposição, e responda os seguintes itens:

a) Qual o título, as dimensões e a data desta obra?

.....

b) Faça a descrição desta obra.

c) Por que escolheste esta obra?

d) Se fosses o autor deste trabalho, que título colocarias? Por que?

Anexo 6. Dados referentes ao Questionário de Sondagem

Espaço Cultural Visitado		Atividade Preferida		Artistas que admira	
Casa de Cultura Mario Quintana	68 %	Teatro	40 %	Artes Plásticas	20 %
MARGS	36 %	Show de música	60 %	Artes Cênicas	36 %
Usina do Gasômetro	72 %	Exposição de Artes Plásticas	48 %	Música	12 %
Solar dos Câmara	-	Cinema	60 %	Literatura	12 %
Atelier Livre	4 %	Fotografia	36 %		
Theatro São Pedro	24 %	Televisão	84 %		
Outros	20 %	Dança	52 %		
		Outros	4 %		

Você sabe a diferença entre gravura e pintura?		Obra selecionada		Opinião sobre as obras	
SIM	16 %	"Menina"	56 %	completamente favorável	52 %
NÃO	84 %	"As Idiotas"	40 %	favorável em parte	40 %
		"Objetos"	4 %	desfavorável	8 %

Comentário sobre sua participação		Elaborar pergunta sobre o artista/obra		Participar nesta proposta estimula sua produção em arte?		Sugestões	
favorável	64 %	questionou sobre obra	64 %	SIM	52 %	apresentou sugestões	60 %
favorável em parte	40 %	questionou sobre artista	12 %	NÃO	48 %	não apresentou	40 %
desfavorável	8 %	questionou s/trajetória	16 %				
não respondeu	24 %	não questionou	12 %				

Anexo 7. Fotografia do Estudo Exploratório

Alunos apreciam a exposição “Artes Visuais”.



Anexo 8. Recurso museográfico II

ARTES VISUAIS

O que é ARTE? É uma pergunta difícil de responder, porque não há uma resposta definitiva; são muitas as idéias sobre a ARTE. Mas é possível afirmar que a ARTE é composta de manifestações da atividade humana que requerem um conhecimento técnico, habilidade, criatividade para sua realização. E nós, apreciadores das obras de arte, admiramos a técnica, a habilidade e a criatividade dos artistas que criam as obras. Em termos gerais podemos dividir a ARTE em três áreas: a) Artes Cênicas ou Artes Dramáticas; b) Música e, c) Artes Visuais ou Artes Plásticas.

É importante destacar que essas áreas não esgotam todas as manifestações da ARTE, existem outras atividades artísticas que não se enquadram em nenhuma delas, porém citaremos apenas as Artes Cênicas, Música, e abordaremos um pouco as Artes Visuais devido aos nossos objetivos que visam um aperfeiçoamento na apreciação artística nesta área específica. Como se caracterizam essas manifestações artísticas? Você já teve oportunidade de apreciar cada uma delas? Em que ocasião? Qual dessas atividades artísticas são mais apreciadas por você?

A Música é muito presente na vida das pessoas, porque é tocada nas rádios, e hoje em dia, grande parte da população tem aparelhos de som, o que possibilita escutar suas músicas preferidas. Você tem alguma preferência musical? Teatro, cinema, produções de TV são manifestações das Artes Cênicas, também chamadas de Artes Dramáticas. São atividades artísticas bem próximas da população, porque circulam nos meios de comunicação de massa (televisão, rádio, revistas). Você gosta de assistir filme na TV? A maior parte desses filmes foi realizada para o cinema, e hoje ainda temos o recurso do vídeo-cassete que, como o aparelho de som, nos possibilita escolher o filme que iremos assistir. Você lembra o nome do último filme que assistiu?

E as ARTES VISUAIS? Onde podemos encontrar exemplos dessa ARTE? Por que é chamada também de ARTES PLÁSTICAS? Artes Visuais são as manifestações artísticas que percebemos principalmente pelo sentido da visão, através do nosso olhar é que observamos uma obra de Arte Visual. Também são chamadas Artes Plásticas porque os artistas que realizam este tipo de obra lidam com materiais que vão modificando-se a medida em que o artista vai criando, elaborando a obra de arte. São materiais maleáveis, que se plasmam nas mãos dos artistas, por isso são materiais plásticos. Plásticos no sentido de modificar sua forma, de acordo com a vontade do artista.

Nas Artes Visuais encontramos muitas manifestações artísticas. Destacaremos as seguintes:

a) Pintura; b) Gravura; c) Escultura; d) Desenho

Você já teve oportunidade de apreciar alguma dessas manifestações de Artes Visuais? E nas aulas de Educação Artística, você já realizou alguma dessas atividades? Onde podemos encontrar as obras de Artes Visuais? Elas estão em qualquer lugar? Essas obras encontram-se em lugares especiais, nos museus, nas galerias de arte, nos ateliê dos artistas, nas casas das pessoas que colecionam obras de arte, em livros e revistas especializadas, além

de locais públicos como praças e parques. Você já esteve num desses locais para apreciar uma obra de Artes Visuais? Você conhece a obra de algum artista plástico?

PAINEL - PINTURA

O artista trabalha basicamente sobre uma superfície plana (a tela), onde aplica a tinta utilizando pincéis de vários tamanhos, espátulas, panos.

Materiais - tinta (óleo, acrílico, guache, aquarela, nanquim.) pincel de diversos tamanhos e formas (redondo, chato), espátulas; solvente de tinta (água, isaraz, etc);paleta para colocar as tintas; pano para limpar pincéis.

Suporte - tela de tecido de algodão cru; papelão; madeira.

PAINEL - GRAVURA

É o processo de incidir linhas numa placa. Essa placa pode ser de diferentes materiais:

Madeira - Xilogravura

Cobre - Metal (calcografia)

Pedra - Litografia

Tela de Seda - Serigrafia.

Depois de trabalhar a placa, o gravador entinta sua superfície, pressionando contra o papel, imprimindo sua gravuras.

Materiais - tinta de impressão; pano para entintar a placa; placa (cobre, madeira, pedra); impressora; solvente; instrumento para riscar a placa.

Suporte - papel feito com fibra de algodão (placa de cobre); papel feito com fibra de arroz (placa de madeira); papel canson (placa de pedra).

Técnicas de Gravura em Metal

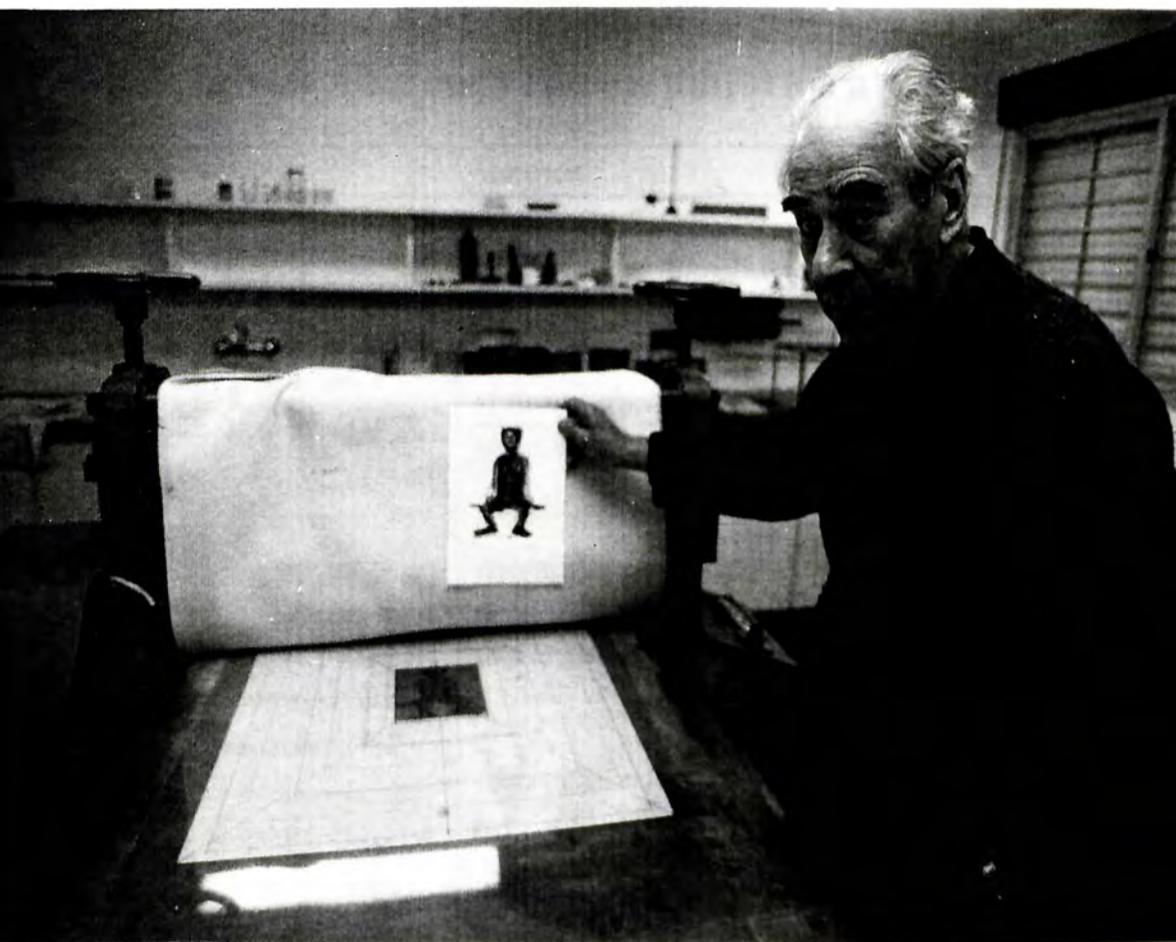
São gravuras feitas a partir de uma placa de metal, que é geralmente de cobre. A imagem a ser transferida para o papel é obtida pela ação de instrumentos cortantes ou perfurantes e pela ação corrosiva provocada por ácidos.

Água-forte- técnica de gravura em metal em que a placa é coberta com um verniz impermeabilizante e o desenho resulta do uso de uma ponta seca que remove o verniz no lugar do traço e expõe o metal à ação do ácido.

Água-tinta- técnica de gravura em metal que consiste no recobrimento da placa com uma resina em pó, que depois é aquecida até fundir-se, formando na superfície da placa minúsculos pontos impermeabilizados, que vão protegê-la da ação do ácido.

Recurso museográfico II

Iberê Camargo no seu atelier de gravura.



Recurso museográfico II

Texto-esquema

Você sabe a diferença entre a pintura e a gravura?

		Materiais	Suporte
Pintura	O artista trabalha basicamente sobre uma superfície plana (a tela), onde aplica a tinta utilizando pincéis de vários tamanhos, espátulas, pânos.	<ul style="list-style-type: none"> - tinta (óleo, acrílico, guache, aquarela, nanquim); - pincel de diversos tamanhos e formas (redondo, chato), espátulas; - paleta para colocar as tintas; - pano para limpar os pincéis. 	<ul style="list-style-type: none"> - tela de tecido de algodão cru; - papelão; - madeira.
Gravura	É o processo de incidir linhas numa placa, que pode ser de madeira = xilogravura; cobre = metal; pedra = litografia; tela de seda = serigrafia. Depois de trabalhar a placa, o gravador entinta sua superfície, pressionando-a contra o papel e assim, imprimindo a gravura.	<ul style="list-style-type: none"> - tinta de impressão; - pano para entintar a placa; - placa (cobre, madeira, pedra); - solvente; - instrumento para riscar a placa. 	<ul style="list-style-type: none"> - papel feito com fibra de algodão, caso da gravura em metal; - papel feito com fibra de arroz, caso da xilogravura; - papel canson, para a litografia.

Anexo 9. Recurso museográfico III

Uma trajetória de dedicação, trabalho e alguns percalços transformou o menino do interior do RS em um dos maiores artistas brasileiros. Saiba um pouco sobre sua carreira:

1914

IBERÊ BASSANI DE CAMARGO nasce em Restinga Seca, no RS, em 18 de novembro, filho de família humilde.

1927

Começa os estudos de pintura na Escola de Artes e Ofícios de Santa Maria.

1936

Muda-se para Porto Alegre, mais tarde trabalha como desenhista técnico, torna-se amigo do futuro escultor VASCO PRADO.

1939

Casa-se com Maria Courissat, estudante de pintura da Escola de Belas Artes, nesta época frequenta o atelier de VASCO PRADO.

1942

Muda-se para o RJ acompanhado pela mulher, com bolsa de estudos do governo gaúcho.

1944

Estuda pintura com GUINARD, participa do Salão Nacional de Belas-Artes.

1947

Recebe o prêmio de viagem ao Exterior, no Salão Nacional de Belas-Artes. Em 1948 parte para a Europa, estudando pintura e gravura com artistas internacionais.

1953

Já de volta ao BR, funda o curso de gravura do Instituto de Belas-Artes do RJ.

1958

Começa a fase dos carretéis.

1960

Ministra curso de pintura em Porto Alegre, o qual dá origem ao Atelier Livre da Prefeitura.

1964

Publica o estudo A Técnica da Gravura, em Cadernos Brasileiros.

1966

Realiza painel de 49 metros quadrados para a Organização Mundial de Saúde, em Genebra.

1969

Recebe o título honorífico de Cidadão de Porto Alegre, concedido pela Câmara Municipal.

1973

Faz estágio em gravura no Atelier Lacourière, em Paris.

1980

Em legítima defesa, mata a tiros o engenheiro Sérgio Alexandre Esteves Leal, no RJ. É preso em flagrante e liberado no mês seguinte, absolvido liminarmente em sentença do Tribunal de Justiça.

1982

Volta a Porto Alegre.

1985

O Museu de Arte do RS inaugura uma exposição retrospectiva de IBERÊ CAMARGO.

1990

Inaugura a Galeria Branca da Casa de Cultura Mario Quintana com exposição de pinturas da série Os Cilistas.

1992

Lança o livro A Gravura. Realiza a série de pinturas sobre a peça teatral "O homem com a flor na boca", com renda revertendo para campanha de prevenção à AIDS.

1993

A Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre inaugura a Galeria IBERÊ CAMARGO, na Usina do Gasômetro, com uma exposição de pinturas do artista.

1994

O Centro Cultural do Banco do Brasil e a SMC de Porto Alegre inauguram a retrospectiva IBERÊ CAMARGO, MESTRE MODERNO, no Rio, com 38 pinturas de diferentes fases.

Falece em agosto, vítima de câncer, sendo aclamado pela crítica.

Recurso museográfico III

Iberê Camargo junto à prensa de gravura.



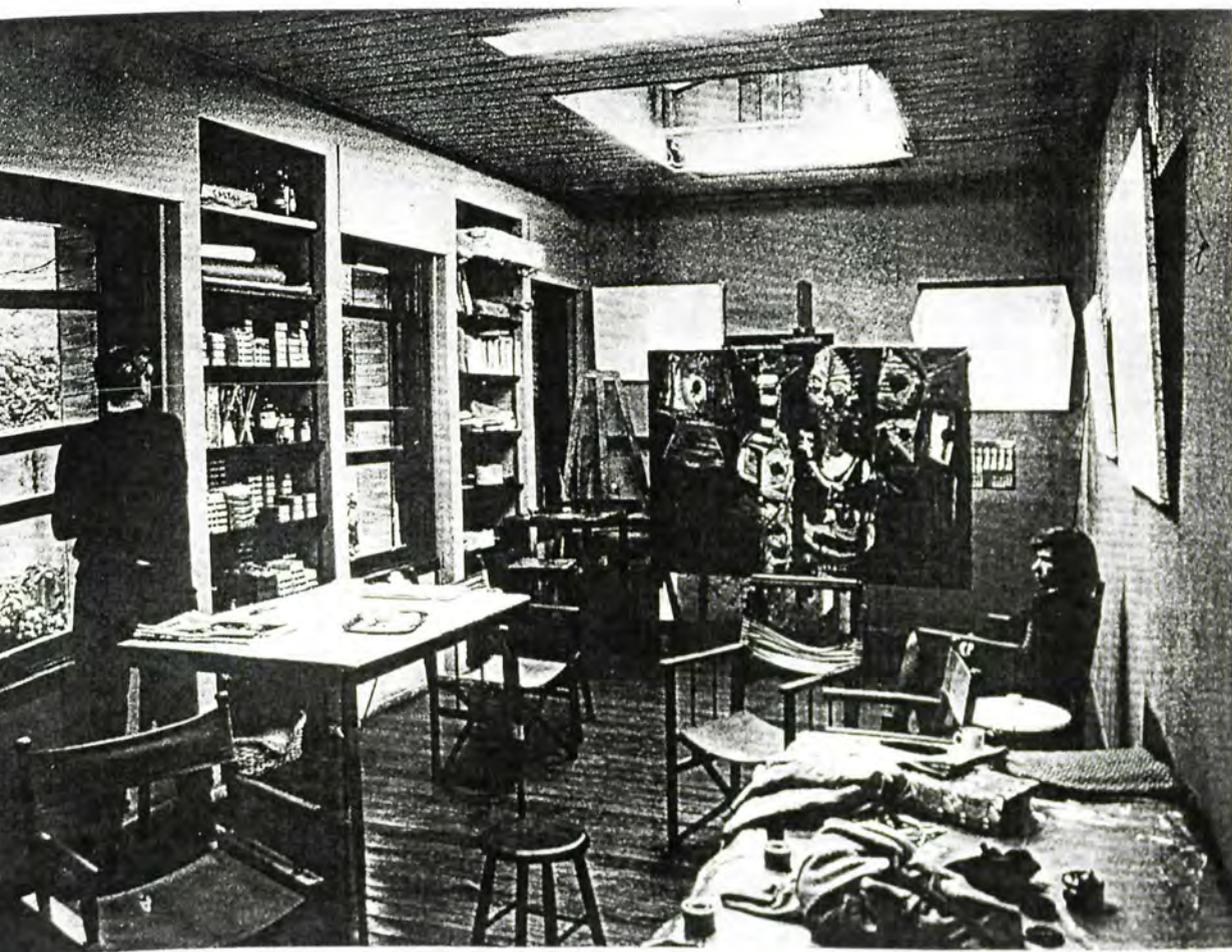
Recurso museográfico III

Sem título, água-forte e água-tinta, 1991.



Recurso museográfico III

Fotografia do atelier do artista, imagem obtida do vídeo "Iberê Camargo", 1983.



Anexo 10.

Dados obtidos nos demais instrumentos de avaliação no Estudo Exploratório

ATIVIDADES		1. Mostra Gravuras de Iberê Camargo	2. Sessão de Vídeo	3. Mostra Arte Visuais	4. Mostra I.C. foi um inventor de formas	5. Passeio cultural MARGS, CCMQ
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO		Questionário de sondagem	Ficha de análise do vídeo	Interpretação de texto e esquemas	Verificação de aprendizagem	Ficha de observação e pesquisa de exposição
Questão referencial		3.5 Concentre sua atenção na obra, descreva-a em detalhes.	6. Comente a maneira de Iberê trabalhar em seu atelier.	8. Qual a sua opinião a respeito dessa exposição.	5. Elabore uma pergunta ao artista.	7. Concentre sua atenção na obra, descreva-a em detalhes.
Sobre o uso de termos do vocabulário de Artes Plásticas	SIM	8%	36,36%	27,27%	27,27%	55,56%
	NÃO	92%	63,64%	63,64%	63,64%	44,44%
	ABST.	—	—	9,09%	9,09%	—
Questão referencial		3.3 Você sabe diferenciar a gravura de uma pintura?	4. Como podemos distinguir a pintura da gravura?	5. Complete as frases e diferencie as técnicas de A. V.		
Distinção entre as técnicas de pintura e gravura	SIM	24%	72,73%	72,73%	—	
	NÃO	56%	27,27%	—	—	
	Em parte	—	—	18,18%	—	
	Abst.	20%	—	9,09%	—	

ATIVIDADES		1. Mostra Gravuras de Iberê Camargo	2. Sessão de Vídeo	3. Mostra Artes Visuais	4. Mostra I.C. foi um inventor de formas	5. Passeio cultural MARGS, CCMQ
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO		Questionário de Sondagem	Ficha de análise do vídeo	Interpretação de texto e esquemas	Verificação de aprendizagem	Ficha de observação e pesquisa de exposição
Índice de abstenção no instrumento de avaliação		30%	zero	80%	10%	10%
Questão referencial		4.1 Comente a experiência de participar nesta atividade.	9. Qual sua opinião sobre a atividade de assistir vídeos?	8. Qual sua opinião a respeito desta exposição?	6. Qual sua opinião a respeito desta exposição?	
Opinião do aluno sobre sua participação no Estudo Exploratório	Favorável	64%	63,64%	81,82%	63,64%	
	Médio	4%	36,36%	—	27,27%	
	Desf.	8%	—	9,09%	9,09%	
	Abst.	24%	—	—	—	

Anexo 11. Fotografia do Estudo Exploratório

Alunos apreciam a exposição “ Iberê foi um inventor de formas “.

