

# ARTES E HUMANISMO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE



## SUMÁRIO

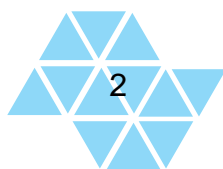
### COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS

#### Páginas

- 03 ARTE, INFÂNCIA E COLECIONISMO. Claudia da Silva Santana (UNIMEP).
- 12 COMPREENDENDO A ARTE: O DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Irene Jeanete Lemos Gilberto (Universidade Católica de Santos).
- 21 MÚSICA E CANÇÃO POPULAR: ALGUMAS DIMENSÕES NA FORMAÇÃO DE TODO E QUALQUER PROFESSOR. Julia Pinheiro Andrade. (Mestranda pela FE/USP).
- 28 "O INVASOR": INTERPRETAÇÕES PARA O FILME NUM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Adriano Picarelli – Mestrando (Faculdade de Educação da UNICAMP – Grupo Olho).
- 37 OFICINAS DE TEATRO DA UNATI (UNIVERSIDADE ABERTA À 3ª IDADE) UNESP DE MARÍLIA: LÚDICO, MEMÓRIA E IMPROVISO ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE PEÇAS TEATRAIS COLETIVAS. Ana Paula Cordeiro. (FFC/UNESP/Marília). Agência Financiadora: CAPES

### RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- 47 AS POSSÍVEIS LEITURAS/ESCUTAS DO MUNDO ENCANTADO DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN. Profa. Dra. Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro; Carolina Gonçalves; Mariângela Polacchini Zanella (IB/UNESP/Rio Claro). Projeto apresentado ao Núcleo de Ensino da Universidade Estadual Paulista – UNESP, aprovado e financiado pela PROGRAD/Reitoria desta entidade.
- 52 O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS: UMA PRÁTICA A SER RESGATADA. Mariângela Polacchini Zanella; Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro (IB/UNESP/Rio Claro).
- 60 O LEGADO INVISÍVEL DAS VIVÊNCIAS ESTÉTICAS – UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL. Áurea Carolina Coelho More; Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima (FCT/UNESP/Presidente Prudente).



# ARTE, INFÂNCIA E COLECIONISMO

SANTANA, Claudia da Silva – UNIMEP

O texto apresentado é resultado de um trabalho de pesquisa realizado no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e tem como objetivo explorar as relações entre arte, infância e colecionismo, tomando como base os ensaios de Walter Benjamin sobre crítica cultural.

O colecionador é uma figura recorrente nos ensaios benjaminianos. Segundo Kramer (1998) o colecionador para Benjamin “é aquele capaz de descontextualizar o objeto para que possa funcionar como texto, dispondo esse objeto e sua coleção de modo que, ao interagir com um objeto, cada qual (adulto, jovem ou criança) conheça a história desse objeto e atribua a ele um de seus inúmeros possíveis sentidos” (p.210). No fragmento “Criança desordeira” Benjamin (1993) fala da criança como criadora de cultura e colecionadora:

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. (...) Seus sonhos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” seria aniquilar... (p.39).

Ao colecionar “as crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada” (Benjamin, 1993, p.228). O autor nos diz, também, que “para elas colecionar é apenas um processo de renovação; outros seriam a pintura de objetos, o recorte de figuras e ainda a decalcomania e assim toda a gama de modos de apropriação infantil, desde o tocar até o dar nomes às coisas. Renovar o mundo velho – eis o impulso mais enraizado no colecionador ao adquirir algo novo...” (ibidem p.228).

Cada novo objeto adquirido recria o sentido geral da coleção. Nessa perspectiva observa-se o encontro da criança com o colecionador, que ao colecionar o velho instaura a possibilidade de renovação.

Em Armários, escrito em 1933, Benjamin associa suas reminiscências aos procedimentos de colecionar. Ele diz que a necessidade de escolher o armário que guardaria seus presentes após o Natal ou seu aniversário lhe surgia a cada vez. Seu raciocínio era o de que as coisas trancadas longe permaneciam novas por mais tempo, sabendo que o que lhe interessava

não era a qualidade do novo que queria preservar, mas, sim, a renovação do velho.

Renovar o velho, diz Benjamin, “de modo que eu neófito, me tornasse seu dono – eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas. Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção” (Benjamin, 1993, p.124). A mesma formulação se encontra em Criança Desordeira – Rua de Mão Única, onde Benjamin afilia a criança, o pesquisador, o antiquário e o bibliômano. Tais figuras se apresentam como caçadores de espíritos farejando a trilha das coisas.

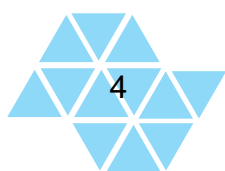
Uma “arrumação”, nos diz Benjamin, teria aniquilado uma obra cheia de castanhas espinhentas (estrelas da manhã), folhas de estanho (tesouro de prata), cubinhos de construção (ataúdes), cactos (totens) e moedas de cobre (escudos). Em gavetas, arcas e caixas cresciam e se mascaravam os haveres da infância.

Para Leslie (1999) no texto “Armários” se encontra uma teoria do ato de colecionar. A criança-colecionadora exibe uma afiliação imaginativa para com os objetos, que é também ostentada por colecionadores considerados por Benjamin, sobre os quais ele escreveu – os colecionadores de arte Wallraf and Boiserée, Von Stosch o colecionador de gemas, Marolles o colecionador de impressos, e os irmãos Goncourt, cuja preocupação residia em torno do lugar que abrigava a coleção do que dos objetos em si mesmos. Eduard Fuchs, colecionador amador de caricaturas e arte erótica, figura como tema de um ensaio intitulado “Eduard Fuchs, colecionador e historiador” de 1937. A autora ressalta que para Benjamin o colecionador sonha não apenas com um mundo distante no tempo e no espaço, mas também com um mundo melhor, em que certamente as pessoas são tão pouco assistidas nas coisas que necessitam no mundo cotidiano, mas em que as coisas são livres do sentido de usável.

## ORIGENS DO COLECIONISMO

Para Freire (2003) a arte contemporânea e as peças de um gabinete de curiosidades do século XVI compreendem objetos, que podem remeter à esfera do simbólico e do impalpável quando desinvestidos de qualquer funcionalidade imediata. A partir do conceito de semióforo definido por Pomian (apud Freire, 2003), segundo o qual os semióforos são “os objetos que não têm utilidade, mas representam o invisível, isto é, ganham significado ao serem expostos” (p.19), a autora estabelece a relação entre as curiosidades e as obras de arte. Ambas têm como elemento comum a sua não funcionalidade e recusa ao utilitarismo.

A exclusão de um sistema utilitário tem como contrapartida a sua posse pelo colecionador. A posse de um objeto por um sujeito – o colecionador – o individualiza. O investimento afetivo, isto é, a paixão dirigida aos objetos transfere o sujeito e o objeto a um todo onde o indivíduo tenta reconstituir seu mundo, nas palavras de Baudrillard, uma totalidade privada (p.19).



Importante ressaltar que a proximidade enseja o toque. Os colecionadores têm instintos táteis, diz Benjamin (apud Freire, 2003).

De acordo com Lourenço (1999) a prática de colecionar e exibir está presente na cultura há muito tempo. Na Antigüidade grega havia a prática de depositar esculturas e objetos em edifícios específicos como oferenda aos deuses. O acesso à esses locais e a fruição das obras eram extremamente restritos. Na cultura romana a autora lembra o confisco de obras saqueadas como despojo dos inimigos derrotados. Tal prática vai gerar coleções que se distinguem das coleções religiosas. A exibição pública tem o caráter de ostentação e poder.

No que se refere à esfera religiosa destacam-se os atos do Cristianismo, que realiza uma revisão dos valores de conquista e os reúne sob a égide do valor religioso

Com o Renascimento altera-se o colecionismo, antes vinculado ao universo sacro, funerário e espoliante, afirma a autora. Um público comprador formado por príncipes e burgueses ao lado da Igreja passa a difundir outros valores, agora vinculados aos aspectos formativos e científicos, com vistas ao homem educado e moderno. As coleções incluem manuscritos e pequenas peças de antiguidades, tais como medalhas, pedras gravadas, objetos de uso cotidiano e esculturas retiradas de terras conquistadas. Esse conjunto tem como função “reviver o passado e orientar o presente”, diz Lourenço.

De acordo com a autora em meados do século XVI surgem os gabinetes de curiosidades em plena época do humanismo. Os gabinetes se identificam ao excêntrico, ao raro, ao incomum, revelando um mundo pouco acessível, configurado de maneira teatralizada. Constituíam-se de invólucros como estantes, armários e arcas, destinados a exibir minúcias. A autora informa que os proprietários fazem deles um microcosmo, um lugar de maravilhamento, de contemplação, de meditação, disseminando-se por toda a Europa a cultura da curiosidade, uma herança forte em alguns museus (p.68).

Para Freire (2003) o sentido das coleções se fundamenta na idéia de reconstituição de um todo imaginário. As coleções de curiosidades tem seu auge no período compreendido entre 1550 a 1750, sendo compostas de coisas raras, excepcionais, extraordinárias, exóticas e até mesmo as consideradas monstruosas. A autora fala sobre a maneira com que esses materiais eram organizados: não havia, então, qualquer critério de distinção à parte aquele da separação entre origem natural ou artificial. O critério de seleção apoiava-se na raridade e singularidade dos itens. No entanto, raridade dentro do universo natural, era sinônimo de fragmento.(p. 22).

A perspectiva europeia em construção estabelecia uma forte distinção entre o mundo civilizado e o outro mundo – exótico, selvagem, diferente – e reafirmava-se com a exibição dessas diferenças. Freire (2203) comenta que a olhar europeu se punha a domesticar os mais estranhos universos:

#### FÓSSEIS DA LEMBRANÇA

Para Benjamin coleção e memória estão interconectados. No Trabalho das Passagens o autor comenta a maneira dos objetos guardarem uma profusão de memórias e histórias:

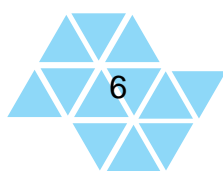
Tudo que é lembrado, tudo que é pensado, tudo que é consciente torna-se moldura, pedestal e selo de sua posse. Não se deve assumir que o colecionador, em particular, acharia qualquer coisa estranha no topos hiperoutanious, aquele lugar além do céu que para Platão, abriga os arquétipos imutáveis das coisas. Ele, com certeza, se perde. Mas tem a força de se alçar de novo com apenas um fio, e para além do mar de névoa que entorpece seus sentidos, ressurgem a peça recém adquirida, como uma ilha – colecionar é uma forma de memória prática e de todas as manifestações profanas da “proximidade” é a mais compacta. Assim, de certo modo, o menor ato de reflexão política liga-se a uma época no mercado de antiguidades. Construimos aqui um despertador que acorda o kitsch do século passado para reconstituí-lo (Benjamin apud Freire, 2003, p. 22).

Leslie (1999) salienta que a imagem do despertador foi usado por Benjamin no ensaio “Surrealismo” de 1929. Surrealismo foi o chamado de despertar do século. De acordo com Benjamin apenas os surrealistas compreenderam corretamente a maneira pela qual a sociedade industrial de massa tecnicizou a existência humana. E, apenas os surrealistas puderam circunscrever como essa nova realidade técnica estava carregada de sonhos e mitologias que precisavam ser interpretados. Os surrealistas propuseram uma estratégia poética anti-mercadoria de coleta de dados da vida cotidiana, através dos sonhos, da vida nas ruas e dos ambientes considerados os mais banais. Dessa maneira, fornecem uma versão do mundo da arte da atividade colecionadora da infância de Benjamin.

## COLEÇÃO E LIVROS

No texto Desempacotando minha biblioteca Benjamin deslinda a natureza do colecionador, motivado pelo prazer da posse, enquanto um modo de apropriar-se de algo que se deseja conhecer intimamente: Pois dentro dele se domiciliaram espíritos ou geniozinhos que fazem com que para o colecionador – e me refiro aqui ao colecionador autêntico, como deve ser – a posse seja a mais íntima relação que se pode ter com as coisas: não que elas estejam vivas dentro dele; é ele que vive dentro delas (Benjamin, 1993, p.235). A posse ao se mostrar enquanto ordem revela também a desordem acomodada pelo hábito. O desejo de propriedade guarda relações com o desequilíbrio, com a instabilidade, que a posse restaura. A relação de propriedade, diz o autor, remete a uma relação misteriosa, que despreza seu valor funcional e utilitário, dando ênfase a outros aspectos da relação com as coisas: (...) que as estuda e as ama como o palco, como o cenário de seu destino (p.228).

O autor nos diz que “a existência do colecionador é uma tensão dialética entre os pólos da ordem e da desordem” (Benjamin, 1993, p.228). A ordem e a desordem, o caos



e o cosmos são inerentes à atividade do colecionador, que oscila constantemente entre a arrumação e organização perfeita dos objetos de sua coleção e o afluxo das novas aquisições que exigem espaço nas estantes.

O colecionador se apresenta também como o fisiognomista do mundo dos objetos, tal qual a criança de Infância em Berlim por volta de 1900 que vai inventariando os objetos que encontra nas ruas, parques, casas e apartamentos, envolvendo-os num círculo outro de significações :

O maior fascínio do colecionador é encerrar cada peça num círculo mágico onde ela se fixa quando passa por ela a última excitação – a excitação da compra. Tudo o que é lembrado, pensado, conscientizado, torna-se alicerce, moldura, pedestal, fecho de seus pertences. A época, a região, a arte, o dono anterior – para o verdadeiro colecionador todos esses detalhes se somam para formar uma enciclopédia mágica, cuja quintessência é o destino de seu objeto. Aqui, portanto, neste campo restrito, pode-se presumir como os grandes fisiognomistas – e os colecionadores são os fisiognomistas do mundo dos objetos – se tornam intérpretes do destino. Basta observar um colecionador manuseando os objetos em seu mostruário de vidro. Mal os segura em suas mãos, parece inspirado a olhar através deles para os seus passados remotos. (Benjamin, 1993, p.228).

Esta experiência mágica aproxima o colecionador do mundo da infância, pois a arrumação das peças de uma coleção ocorre segundo um outro princípio, que não aquele de seu sentido utilitário. Ao contrário, tanto na brincadeira da criança, quanto na atividade do colecionador importa descontextualizar o objeto, re-significando sua existência. Também o artista possui a capacidade de re-criação.

## COLEÇÃO E BRINQUEDOS

Leslie (1999) enfatiza a paixão de Benjamin por suas coleções. Para a autora sua coleção de livros infantis e brinquedos está ligada às suas preocupações antropológicas e materialistas. Sua maneira de colecionar envolvia um conhecimento de sua coleção de dentro para fora, notadamente registrada em seus ensaios sobre o tema.

Em História cultural do brinquedo, escrito em 1928, Benjamin fala sobre a cultura da criança e seu universo de livros e brinquedos, destacando especialmente o processo de substituição dos brinquedos artesanais por brinquedos fabricados industrialmente a partir do século dezenove. Antes produzidos por artesãos, que fabricavam as peças como reproduções miniaturizadas de objetos da vida cotidiana. As observações feitas por Benjamin dizem respeito muito mais ao universo imaginativo da manipulação do brinquedo exercida pela criança do que outros aspectos factuais. Sua ênfase recai sobre o ato imaginativo do brincar, claramente determinado culturalmente. Assim, a brincadeira é que determina o brinquedo e não o contrário.

Segundo Benjamin, o determinante da brincadeira está na motivação da criança, no fascínio que o material lhe provoca e não no suposto conteúdo simbólico que ele possuía.

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda. Para completar, nós conhecemos alguns instrumentos de brincar arcaicos, os quais desprezam toda máscara imaginária (na época possivelmente vinculados a rituais): a bola, o arco, a roda de penas, o papagaio, autênticos brinquedos, “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto.” Pois quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor de “instrumentos” de brincar; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva. (Benjamin, 1984,70)

A mimese se dá na relação da criança com a materialidade do mundo, onde acontece o diálogo dos vários textos, justapondo fragmentos do passado à experiência do presente. Ela é produtora de cultura, pois transforma e reconstrói essa mesma cultura na relação lúdica que estabelece com o universo. Observa-se o modo como a criança interage com os materiais culturais disponíveis à ela, transformando-os ludicamente, a partir do diálogo que realiza na produção da cultura em que é sujeito.

Para Benjamin a concepção do mundo infantil deve ser compreendida como configuração coletiva, pois as marcas das outras gerações encontram-se na prática cotidiana das crianças.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos. (Benjamin, 1984, 72)

Parece importante destacar que tal como a obra de arte, muitos brinquedos têm sua origem vinculada às práticas rituais. Inicialmente concebidos como objetos de culto foram gradativamente perdendo a sua aura e se distanciando da esfera do sagrado. Esse distanciamento do sagrado parece se relacionar com o desejo crescente de aproximação dos objetos, identificado em relação à obra de arte. Aqui a ação transformadora da criança exerce um papel fundamental, pois no exercício da brincadeira, favorecido pelo aumento da exibição dos objetos cultivos, dada a perda de sua aura e conseqüente dessacralização, ela re-inventa novos usos, recria significados, a partir da capacidade mimética que possui de reconhecer semelhanças e estabelecer relações lúdicas com o mundo das coisas.

As crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge da construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o

rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles elas menos imitam as obras dos adultos do que põe materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (Benjamin, 1993,18-19)

Com aquilo que é desprezado, descartado, a criança enxerga as múltiplas possibilidades que o material lhe oferece e reconstrói um novo objeto, resignificando-o em suas brincadeiras. Nelas ao mesmo tempo em que reconhece o elemento estruturador de uma concepção de mundo impregnado no material, modifica-o através do ato de brincar.

O exercício da brincadeira transforma esse material, dando-lhe outros significados. Os fragmentos dessa cultura, partilhada por adultos e crianças, são coletados e remodelados, adquirindo novas formas e simbolismos. O repertório de brincadeiras, nesse sentido, não seria um simples repositório de práticas em desuso, porque esse material cultural não se petrifica, ele é transformado pela ação da criança sobre ele.

Ao discutir a história do brinquedo, Benjamin não deixa de mencionar os materiais com os quais este é elaborado. Na fabricação do brinquedo, na escolha dos materiais, os adultos estão tentando interpretar a sensibilidade infantil. Este passo já constitui-se numa tentativa de diálogo entre adultos e crianças.

O brinquedo, de certa forma, proporcionava um diálogo entre adultos e crianças. O processo de produção artesanal, nas oficinas, propiciava uma aproximação maior entre eles. Benjamin fala das transformações que foram ocorrendo na área do brinquedo, a partir das modificações sofridas no processo de produção. Aquilo que aparentemente significava a emancipação dos brinquedos, a busca pela simplicidade material, estaria na verdade justificando a ausência do adulto da cena da brincadeira.

É interessante notar que Benjamin, na discussão da história do brinquedo, destaca justamente o aspecto material de sua fabricação. Para o autor é precisamente o aspecto técnico e material, o que possibilita ao observador penetrar profundamente no mundo dos brinquedos. Ao privilegiar o aspecto que parece ser “o mais exterior de todos”, Benjamin enfatiza a capacidade que a criança possui de estabelecer uma relação sensível com os materiais com os quais brinca.

O brinquedo e o brincar contam também a história de adultos e crianças. A percepção criativa das crianças sobre os objetos capta o momento histórico em que as técnicas de produção foram concebidas, o amanhecer de uma época em que a origem é reconhecida. A criança, diz Benjamin, é capaz de algo que os adultos são totalmente incapazes, de “descobrir o novo de novo”.

A maneira da criança conhecer o mundo das coisas é permeada pela força da imaginação. Uma capacidade de transformação que está, desde o princípio, presente na infância. Percepção e transformação ativa se apresentam como pólos da cognição infantil. Em Benjamin a idéia de experimento se associa com a visão da atividade infantil, seja na pintura, dança, teatro, seja na brincadeira do parque ou onde quer que se possibilite a abertura para a fantasia.

A brincadeira da criança possui a qualidade da montagem: coloca materiais

desconexos, estranhos e distantes em súbitas configurações. Em meio ao fragmento, aos detritos, às ruínas ela recria possibilidades de novas significações. A percepção lúdica do universo tem a ver com a irrupção de elementos escondidos, esquecidos, suprimidos.

As crianças são atraídas pelas coisas que aparentemente não tem significado, elas valorizam o insignificante. O movimento descrito é caracterizado pela atenção ao detalhe, pela concentração do pensamento, e pela procura do que não está à vista, do que jaz escondido no canto do armário. A visão panorâmica não ajuda, nesse momento, a perceber uma verdade que só se dá a conhecer pelo tato. Não se trata de uma valorização do conteúdo enquanto algo profundo, separado de sua forma, pelo contrário implica numa atenção à junção do fora e do dentro, forma e conteúdo, significante e significado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A premissa desse trabalho foi a de explorar as relações entre arte, infância e colecionismo como dimensões da cultura, discutindo alguns dos textos benjaminianos mais diretamente relacionados às temáticas em pauta. A partir desse estudo compreende-se que a infância enquanto um modo errante de conhecer, que dilui as categorias de sujeito e objeto, e dispensa a oposição individualidade e coletividade, possui a qualidade do encontro com o mundo das coisas, inventariando os pequenos achados, os materiais desprezados, reconhecendo uma face do mundo que se mostra a ela exclusivamente. Assim, reconhece-se a semelhança dos procedimentos da criança e do colecionador, bem como aqueles do artista, que criam significados a partir da descontextualização dos objetos e materiais.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação, trad. Marcus Vinícius Mazzari, São Paulo, Summus, 1984

\_\_\_\_\_. Reflections: Essays, Aphorisms, Autobiographical Writings, translated by Edmund Jephcott, edited and with an introduction by Peter Demetz,. New York, USA, First Shocken Editions, 1986.

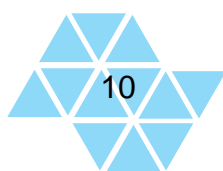
\_\_\_\_\_. A Berlin Chronicle. In: Walter Benjamin Reflections: Essays, Aphorisms, Autobiographical Writings, translated by Edmund Jephcott, edited and with an introduction by Peter Demetz,. New York, USA, First Shocken Editions, 1986.

\_\_\_\_\_. Obras Escolhidas I: magia, técnica, arte e política, trad. Sergio Paulo Rouanet, São Paulo, Brasiliense, 1987

\_\_\_\_\_. Obras Escolhidas II: Rua de mão única, trad. Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa, São Paulo, Brasiliense, 1993

\_\_\_\_\_. Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo, trad. José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista, São Paulo, Brasiliense, 1989

\_\_\_\_\_. The Arcades Project, translated by Howard Eiland and Kevin McLaughlin, Massachu-



setts, USA, 1999

\_\_\_\_\_. Selected Writings, Vol. 1, edited by Marcus Bullock and Michael Jennings, Massachusetts, USA, The Belknap Press of Harvard University Press, 1999

\_\_\_\_\_. Selected Writings, Vol. 2, translated by Rodney Livingstone and Others, edited by, Michael Jennings et. al, Massachusetts, USA, The Belknap Press of Harvard University Press, 1999

BOLLE, W. Fisiognomia da Metr pole Moderna: Representa o da História em Walter Benjamin, São Paulo, Edusp, 1994

BOLZ, N. "  preciso teologia para pensar o fim da história?" In: Revista USP, Dossiê Walter Benjamin, número 15, 1992

BUCK-MORSS, S. The Dialectics of seeing: Walter Benjamin and the arcades project, Massachusetts, USA, First MIT Press, 1991

FREIRE, M. C. Ritos profanos: museu e arte contemporânea na era do espetáculo. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2003

GAGNEBIN, J. M. Prefácio in: BENJAMIN, W. Obras Escolhidas I, magia e técnica, arte e política, São Paulo, Brasiliense, 1987

\_\_\_\_\_. História e Narr o em Walter Benjamin. São Paulo, Perspectiva, Fapesp, Campinas, Editora da Unicamp, 1994

GARBER, K. "Por que os herdeiros de Walter Benjamin ficaram ricos com o espólio?" in: Revista USP, Dossiê Walter Benjamin, número 15, 1992

KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola, São Paulo,  tica, 1993

\_\_\_\_\_. Produ o cultural e educa o: algumas reflexões críticas sobre educar com museu In: KRAMER & LEITE (orgs.) Infância e produ o cultural. Campinas, SP, Papirus, 1998

JENNINGS, M. Dialectical images: Walter Benjamin's theory of literary criticism, New York, USA, Cornell University Press, 1987

LESLIE, E. Telescoping the microscopic object: Benjamin the collector. In: The optic of Walter Benjamin. London UK, Black Dog Publishing Limited, 1999

LOURENÇO, M. C. Museus acolhem o moderno, São Paulo, Edusp, 1999

PREZIOSI, D. The crystalline veil and the phallic imaginary: Walter Benjamin's pantographic rieg. In: The optic of Walter Benjamin. London UK, Black Dog Publishing Limited, 1999

SMITH, G. On Walter Benjamin: critical essays and recollections, Massachusetts, USA, First MIT Press, third printing, 1991

TAUSSIG, M. Mimesis and Alterity: a particular history of the senses. New York, USA, Routledge, 1993

WOLLIN, R. Walter Benjamin, An Aesthetic of Redemption, 2<sup>nd</sup> ed. Berkeley, CA, University of California Press, 1994

# COMPREENDENDO A ARTE: O DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos (Universidade Católica de Santos)

## 1. INTRODUÇÃO

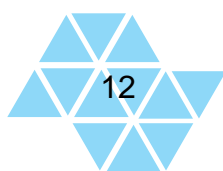
O mundo influencia a criança da mesma forma que a natureza e a sociedade a influenciam. Os elementos a educam - o ar, a luz, a vida das plantas e dos animais -, e as relações a educam. O verdadeiro educador compreende os dois; mas ele deve ser como um dos elementos para a criança. (READ, 2001, p. 321)

Nas últimas décadas do século XX, período que ficou rotulado como “civilização da imagem”, intensificaram-se os estudos voltados para a cultura visual nos processos formativos. As questões levantadas sobre a linguagem visual e sua relação com as transformações científicas, tecnológicas e culturais passaram a ser objeto de atenção por parte dos educadores, preocupados em formar o indivíduo crítico, capaz de compreender o significado da cultura como um todo.

Tornou-se, assim, quase um lugar comum falar sobre a importância da linguagem visual na prática pedagógica, principalmente na educação das crianças e dos jovens, partindo-se do princípio de que essa prática possibilita o desenvolvimento da sensibilidade do jovem, inserindo-o, de forma crítica, no universo das imagens. Contudo, um olhar mais atento sobre a realidade educacional mostra-nos que, a despeito do debate intenso que vem sendo travado sobre o tema, ainda há um longo caminho a percorrer em relação à utilização da imagem nos processos formativos.

Educar a criança no mundo de hoje significa ter em mente que são inúmeras as possibilidades de acesso às informações e que o desenvolvimento de mecanismos que estimulem essa criança a produzir linguagem é fundamental para sua formação. Sob esse aspecto, educar através da arte é uma forma de desenvolver a sensibilização do olhar, de modo que se possa ter a compreensão do papel que a imagem desempenha na vida e no pensamento do indivíduo.

Ao partir do pressuposto de que o conhecimento sobre a cultura visual e seus mecanismos de produção possibilitam o desenvolvimento da criticidade, o presente trabalho retoma as questões relativas à educação estética e, a partir dos resultados obtidos com as informações prestadas por docentes da rede pública de ensino que atuam no ensino fundamental e médio, põe em discussão alguns aspectos referentes à percepção desses professores em relação à decifração do código visual e à forma como se dá a construção do conhecimento a partir da leitura da imagem. Não se pretende aqui abarcar todas as complexas questões que envolvem os processos formativos da leitura da imagem, porém analisar os significados propostos na trajetória de leitura dos sujeitos envolvidos na pesquisa.



## 2.A IMAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO

Barthes, em trabalho apresentado na década de 60, por ocasião da 1ª. Conferência Internacional sobre a informação visual, chamava a atenção dos leitores para a complexidade que envolve a linguagem visual. Embora tenha sido escrito há quatro décadas, o texto traz relevante contribuição para o estudo da imagem, posto que mostra como nossa civilização, diferentemente das anteriores, que eram essencialmente icônicas, pratica uma comunicação mista, da qual participa a linguagem e a imagem. Ao buscar uma definição de imagem, o semiólogo observa em seu estudo que a indefinição e a lacuna histórica existentes nos trabalhos publicados até então dificultaram a elaboração de uma bibliografia homogênea sobre a imagem.

Vivemos cercados, impregnados de imagens e, no entanto ainda não sabemos quase nada da imagem. O que é? O que significa? Como age? Como comunica? Quais são seus efeitos prováveis – seus efeitos inimagináveis? A imagem toca o homem puro, o homem antropológico, ou, ao contrário, o homem socializado, o homem já marcado por sua classe, seu país, sua cultura? (BARTHES, 2005, p.70)

O questionamento de Barthes é, na verdade, semelhante àquele feito pelo professor, enquanto mediador da leitura do visual, ao perguntar-se a respeito dos efeitos prováveis das imagens em seus alunos. Muitas das questões propostas por Barthes foram sendo discutidas ao longo dessas quatro décadas e ainda hoje são objeto de atenção por parte de pesquisadores e de educadores.

A escola é o espaço apropriado para a formação de um leitor crítico e cabe a ela o papel de divulgação da cultura e dos saberes. Os docentes, por sua vez, enquanto formadores, levam para sua prática os significados de cultura. Ao desvelar mecanismos que podem auxiliar o educando na leitura da construção textual, os professores exercem o papel de “agentes culturais”, na expressão de Sacristán (1999). Isso se dá porque, no processo de comunicação, a cultura adquirida pelos professores e a forma como valorizam os processos culturais, as crenças sobre o educando e a ação de educá-lo serão determinantes na formação do cidadão crítico. Se a criança, desde os primeiros anos escolares, for iniciada no fazer, no conhecer e no exprimir a linguagem artística, certamente poderá interagir com os bens culturais e estabelecer diálogos futuros com a arte. Sob esse aspecto, a educação estética é uma forma de inclusão do cidadão no universo da cultura.

Esse tema é abordado por Gardner (1999), quando este defende a tese da importância da arte no processo educativo. Se a arte é um fazer e, portanto, uma produção, cuja combinação de dados perceptivos obedece a uma lógica de criação, o conhecimento sobre as formas de produção poderá auxiliar o docente na compreensão do objeto artístico. Afirma Gardner (1999, p.178):

Seria maravilhoso se cada indivíduo, durante o seu processo de crescimento, tivesse alguma oportunidade para criar numa das formas de arte. Não existe substituto para pintar um retrato ou uma natureza

morta, compor uma canção ou um soneto, coreografar e interpretar uma dança. A educação, no início da vida, devia fornecer tais oportunidades para “pensar e executar” usando um meio de expressão artística.

O autor vê no incentivo à produção artística da criança um caminho para a compreensão da arte e da vida, posto que o fazer arte possibilita pensar sobre os procedimentos de produção artística, primeiro passo para a compreensão do objeto artístico, o qual independe, na visão do autor, de uma educação formal. Gardner defende que, somente após o aprendizado inicial da arte, os professores deveriam apresentar aos alunos as teorias sobre a criação artística, dado que o desenvolvimento do gosto estético pressupõe um conhecimento maior e implica a leitura da tradição. Afirma o autor: “Com efeito, nosso sentimento de beleza e bom gosto provém principalmente daquelas obras de arte de que nós (como uma cultura através dos séculos) nos apropriamos” (Gardner, 1999, p. 178).

Além de proporcionar condições para fazer e conhecer a arte, a educação estética proporciona também a expressão do sentimento sob forma comunicável, desenvolvendo, através da interação com a arte, a construção ativa do pensamento. Sob esse aspecto, há que se ver na educação estética “a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados”, segundo nos fala Read (2001, p.8). Educar para os sentidos, por sua vez, significa estar preparado para compreender a sintaxe visual do objeto artístico, sua estrutura e sua contribuição para a cultura.

Sob esse aspecto, os estudos de Pareyson (1993) são significativos para a compreensão do conceito de leitura e de execução da obra de arte. Afirma o autor:

A obra de arte, uma vez acabada, se oferece àquilo que, com expressão própria das artes da palavra, mas também a todas aplicável, se pode chamar de “leitura”. Entre os múltiplos sentidos desse termo existe um que os pressupõe e os implica a todos: ler significa ‘executar’. E efetivamente a obra de arte só se mostra como tal a quem a sabe ler e verdadeiramente executar. (PAREYSON, 1993, p.211)

O sentido de executar está relacionado ao fato de que, ao contemplar uma obra figurativa, o olhar busca os pontos de vista, tecendo as linhas que compõem a obra, em busca da compreensão de sua sintaxe. Nas palavras do autor,

A própria leitura, portanto, é dotada desse caráter ativo e operativo, próprio da execução, tal como aparece, sobretudo, nas artes em que é mais evidente a atuação do mediador. Ler não quer dizer abandonar-se ao efeito da obra, sofrendo-o passivamente, mas assenhorar-se da própria obra, fazendo-lhe o efeito operativo. (PAREYSON, p.213)

Observe-se que, do ponto de vista de Gardner, o conceito de executar está relacionado à experiência artística, necessária à educação estética da criança. O pensamento de Pareyson caminha na direção dos significados implícitos na obra de arte, que seriam desvelados no momento

da execução, aqui entendida como a leitura da imagem.

### 3. LEITURAS DA IMAGEM

As considerações acima a respeito da imagem e da complexa estratégia de interações que envolvem os receptores levaram-me a investigar a questão referente ao modo como os professores constroem a leitura do visual e quais as interconexões que se estabelecem nesses processos de interpretação do objeto artístico. Para tal, foi selecionado um grupo formado com 06 professores, graduados em Letras e em Pedagogia e que atuam em escolas da rede pública, no ensino fundamental e médio. A seleção teve como critério o fato de esses docentes utilizarem imagens em suas práticas pedagógicas.

Foram apresentados ao grupo vários tipos de imagem, incluindo a imagem em movimento, com objetivo de obter informações sobre o conhecimento dos sujeitos sobre a imagem, centrando-se, posteriormente, a questão na construção dos significados da imagem pictórica, com vistas a verificar a rede de significações estabelecidas em relação às propriedades visuais da obra de arte. Foram escolhidas reproduções artísticas, tomando-se como critério o fato de essas obras serem conhecidas pelo público, o que possibilitaria a realização de uma leitura que favorecesse os fenômenos da cultura artística, dado que as obras, de estilos diferentes, foram criadas em momentos históricos e culturais distintos, além de terem sido objeto de estudo em diferentes contextos.

Ao realizar a primeira leitura de uma imagem, o leitor, na maior parte das vezes, volta-se para a questão temporal, no sentido de compreender o significado da obra no tempo. Isto explica por que motivo muitos leitores buscam, nesse primeiro momento de familiarização com o objeto visual, narrar a cena que tem diante dos olhos. Sob esse aspecto, Manguel (2001) observa que muitas vezes o leitor acaba por ampliar os significados, atribuindo à imagem o caráter temporal de uma narrativa. Afirma: “ Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. “ (p.27)

A partir desse pressuposto, observamos que a leitura realizada pelos professores foi direcionada para dois aspectos: a descrição da cena e a narrativização. Confrontadas as leituras com as informações obtidas sobre o conhecimento anterior que tinham da referida obra, verificou-se que aqueles docentes que possuíam informações sobre o objeto artístico, sobre o autor, a época ou mesmo sobre a obra em si, realizaram uma leitura mais próxima da imagem, ou seja, procuraram descrever a cena objetivamente, pautando sua leitura nos aspectos compositivos, no jogo de luz e sombra, na densidade e corporeidade das figuras. Aqueles, para quem a obra era desconhecida, utilizaram-se da narrativa como suporte para a interpretação do objeto artístico, acrescentando dados externos à imagem.

Como exemplificação, as informações fornecidas por esses leitores a respeito da obra de Leonardo da Vinci, “Sant’ Anna, a Virgem e o Menino”, poderão dar uma idéia das questões

por eles priorizadas naquele momento.

Obra renascentista. Nessa época o padrão de beleza era a mulher “cheinha”, nariz alongado, porém delineado, rostos sem sobrancelhas, cabelos ondulados.

A cor de fundo verde-abacateorna com o tecido que cobre o corpo da virgem. Os pés descalços em contraste com as pedras (firmeza); o sensualismo leve que é explicitado devido aos pés descalços, ao colo nu e a expressão de rosto das duas mulheres.

O tecido escuro que cobre o corpo da mulher representa o velho, o enraizado, já o tecido verde-abacate que cobre o corpo da virgem metaforiza o renascimento, o novo, assim como a criança e a ovelha. (Professor 1)

O olhar deste leitor percorre verticalmente a figura da Virgem, em primeiro plano, deixando as demais figuras que compõem a cena, a saber, Sant' Anna, o Menino e o carneiro, em segundo plano. Ao destacar a figura da virgem do cenário em que está inserida, a leitura opera um recorte no tempo e no espaço, destituindo da imagem o caráter de cena, no qual todas as personagens desempenham um papel, e transformando as demais figuras em personagens secundários, cujas sombras, manchas e cores servem de cenário à figura principal.

O detalhe dos pés da figura feminina também foi objeto de destaque em outra leitura da mesma imagem, a qual, à semelhança da anterior, opera um recorte do signo, em um processo de simbolização do objeto artístico.

A expressão facial transmite o momento de ternura ao observar o menino acariciando uma ovelha; os tons de tinta são claros e suaves, passando a serenidade do momento vivido pelos personagens, embora não acentue as formas do corpo com tanta intensidade, pois parece transmitir também os pensamentos e sonhos dos personagens. Aparece na cena a figura dos pés mais acentuados com contornos perfeitos, mostrando que a firmeza das emoções está no chão (terra). (Professor 2)

O cenário de fundo que compõe a imagem, lido no primeiro momento, revela a preocupação com o espaço. Embora apenas mencionado, a referência ao espaço é uma sugestão à perspectiva da composição. O olhar deste leitor também verticaliza a figura, à medida que vai descrevendo a gestualidade das personagens. Ao deparar-se com os limites da cena descrita, o leitor passa a narrá-la, de modo a encerrar no interior do quadro as figuras, cuja harmonia privilegiou na leitura.

Uma belíssima paisagem de fundo, com árvores à direita. Quando o leitor observa a obra, percebe-se a distância entre a paisagem e as personagens. Estas estão localizadas na frente, em uma posição de seqüência de uma para outra. A mulher que aparenta ser mais velha, olhando de dentro para fora, é a primeira; em segundo está a mais jovem que apresenta ser mais velha que o terceiro, que é uma criança com características masculinas, segurando um carneirinho virado para trás olhando para eles. O carneiro está com o pescoço virado para trás, olhando para todos eles. E o menino reencontra com as

duas mulheres que se encontram uma no colo da outra e o mesmo está no colo da segunda.  
Santana e a Virgem moram em uma linda fazenda, cercada de muitas árvores, montanhas e animais. Seu filho gosta muito das ovelhas da fazenda.  
Na simplicidade desta família reina um lar de harmonia e paz. (Professor 3)

Uma das leituras centrou-se especialmente na questão familiar, estabelecendo um nexo entre a figura analisada e a questão social, o abandono das crianças pelos pais e a ausência de sentimentos que existe no mundo de hoje. Todo o texto desse leitor foi construído a partir do tema da violência familiar, do silêncio entre os componentes da família e da solidão reinante, conforme se poderá ler no trecho a seguir:

Vemos hoje mães, irmãs, criando filhos ou mesmo ajudando a mãe a criarem seus irmãos longe da presença paterna do pai, unidos... mas faltando o que podemos chamar a família reunida, todos juntos buscando objetivos em comum: viver em cumplicidade e com muito amor. (Professor 4)

Indagada sobre os significados por ela atribuídos à imagem criada por Da Vinci, a professora explicou que a serenidade das figuras do quadro, que representava uma família harmoniosa, contrastava com a realidade vivida por seus alunos, o que daria ensejo a um debate sobre a família nos dias atuais. A leitura da imagem, realizada a partir de um contexto social, suscitou um debate entre os componentes do grupo sobre as expectativas do leitor e a receptividade da obra de arte.

Também a questão religiosa veio à tona na leitura da obra, conforme se segue:

A obra é uma representação religiosa, onde as personagens transmitem ternura, sensibilidade e cumplicidade nos olhares, expressando carinho e afetividade. (Professor 5)

Inicialmente, há que se pensar no conceito de representação indicado nesta fala, dado que se refere à “representação religiosa”, possivelmente com base no título da obra que foi informado anteriormente. O mesmo se dá em relação à análise da técnica pictórica, na qual a interpretação do uso das cores deixa entrever uma leitura do senso comum, na qual a cor verde se traduz na esperança e o branco e o azul representam paz e tranquilidade.

Através das cores utilizadas: o verde (a esperança), o branco e o azul (a paz, tranquilidade) o artista demonstra nas cenas representadas a obscuridade do caminho, as pedras mostrando as dificuldades da vida; é o paradoxo entre o céu e a terra. É a Virgem que protege, ampara junto à santa o mesmo Jesus. (Professor 6)

Os exemplos acima mostram que a interpretação é um dos aspectos que permeia as leituras das obras visuais, a começar pela transposição de linguagens, dado que a linguagem

visual passa a ser descrita pela linguagem verbal. Sobre a interpretação, esclarece Manguel (2001, p.29): “Quando tentamos ler uma pintura, ela pode nos parecer perdida em um abismo de incompreensão ou, se preferirmos, em um vasto abismo que é uma terra de ninguém, feito de interpretações múltiplas”.

Hernández (2000), por sua vez, mostra a relevância da interpretação no processo da leitura do visual, a ponto de não ser possível separar o conhecedor e o conhecido nas práticas discursivas. Segundo o autor, “os objetos artísticos, as imagens na(s) cultura(s) aparecem assim não como unidades e variáveis formais, mas sim como unidades discursivas abertas para serem completadas com outros olhares e, portanto, com outros significados”. (Hernández, 2000, p. 107)

Na leitura da obra de Leonardo da Vinci, os professores privilegiaram os aspectos referentes à família e à religiosidade. Ao fazer a síntese das leituras realizadas pelos docentes, um dos componentes assim sintetizou as leituras individuais:

Numa primeira leitura, dos seis componentes do grupo, cinco viram na imagem uma família sendo retratada com suavidade e união. Um dos componentes analisou-a apenas esteticamente: o tipo de beleza ideal da época do artista, a moda da retirada da sobrancelha e a simbologia das cores. Num segundo momento de leitura, os cinco componentes perceberam que realmente o tema família é retratado. O sexto componente modificou a análise da imagem e viu que só analisou sem conhecer o mundo do artista.

A inclusão de aspectos psicológicos ou sociológicos na leitura da imagem revela uma interpretação que leva em conta o referencial do sujeito que elabora a leitura a partir de identificações com a imagem. Numa espécie de diálogo em que se ativam sentimentos, emoções, referências várias, esse leitor empírico atribui significações à imagem e compõe uma rede de significados que, de certa forma, são uma resposta para o que ele busca no objeto visual. Sob esse aspecto, Hernández esclarece:

O espectador, com a produção de significados, faz com que a obra artística ou o objeto da cultura visual deixe de ser um processo interior (do artista, do desenhista, do publicitário) e se transforme numa experiência exterior, numa resposta que permita ao espectador elaborar suas próprias conclusões. (HERNÁNDEZ, 2000,p.114)

O momento seguinte da leitura da imagem, no qual se abandona a visão mais próxima da realidade, pressupõe um pacto com o que se vê. Isso ocorreu quando o grupo de professores confrontou sua leitura com a dos colegas.

É interessante observar, neste caso, o grau de criticidade do grupo em relação à percepção da leitura realizada. Ao atribuir aspectos subjetivos à perspectiva estética, os professores revelaram conhecer elementos pertinentes à iconicidade, porém esses elementos foram apresentados a partir de uma perspectiva que priorizou a percepção dos aspectos emotivos da obra. A questão posta pelo grupo passou a ser: como trabalhar a emotividade na leitura da obra de

arte, de modo que haja o distanciamento necessário para uma leitura menos impregnada de emoção?

A reconstrução do objeto artístico, conforme assinalado anteriormente, não se dá de imediato e é por isso que a educação estética é significativa nos processos formativos. Da mesma forma que ocorre com a leitura de outros objetos artísticos, também aqui a leitura se processa como uma continuidade e uma evolução, posto que a pesquisa sobre as linguagens e sobre os processos compositivos, assim como a comparação de objetos artísticos transforma-se numa atividade fundamental para compreensão do objeto cultural. E isso exige tempo, dedicação, trabalho com a imagem em sala de aula.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor uma reflexão sobre os significados que a leitura da imagem proporciona e sua importância no processo formativo do educador, este trabalho buscou mostrar a percepção de leitura dos docentes, partindo do pressuposto de que a interpretação, enquanto rede de significados, é um dos caminhos para a construção de leitura do visual.

É importante ressaltar que o debate realizado entre os componentes do grupo sobre educação estética, a partir das experiências realizadas com a leitura das imagens, teve um resultado muito positivo. A mudança no horizonte de leitura dos professores foi significativa e possibilitou uma reflexão sobre a interação dos sujeitos no processo de construção da interpretação da imagem e sobre a forma de olhar o objeto artístico, proporcionando também reflexão sobre a interpretação como um processo continuado, que se enriquece à medida que o leitor aprofunda seu conhecimento sobre a arte.

Belmiro e Afonso Jr.(2001,p.49), ao discutir a dimensão cultural da imagem na formação de professores afirmam:

O trabalho que, de uma maneira geral, a escola vem propondo, contempla uma leitura de recomposição dos fatos, espaços, esquecendo-se do poder interpretativo do espectador como instância criadora.

Sob esse aspecto, a integração da arte nos processos formativos apresenta-se como uma das possibilidades de descoberta das interconexões, de que nos fala Hernández (2000) em seu estudo. Dado que a imagem está presente no cotidiano do professor e que não é mais possível ignorá-la, há que se prosseguir nesse caminho do conhecimento da produção visual e verificar as formas como os sujeitos poderão apropriar-se dessa produção para que venham a participar desse rico universo da cultura.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **Inéditos**:imagem e moda.São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005

BELMIRO, Célia Abicalil; AFONSO JR., Delfim. A imagem e sua dimensão cultural na formação de professores. *Presença Pedagógica*. v.7, n.40, jul-ago, 2001, p.48-55.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem na escola. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GARDNER, Howard. O verdadeiro, o Belo e o Bom. Os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.

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

MANGUEL, Alberto. Lendo imagens. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORIN, Edgar. Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PAREYSON, Luigi. Estética. Teoria da Formatividade. Petrópolis: Vozes, 1993

READ, Hebert. A educação pela Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# MÚSICA E CANÇÃO POPULAR: ALGUMAS DIMENSÕES À FORMAÇÃO DE TODO E QUALQUER PROFESSOR

ANDRADE, Julia Pinheiro (FEUSP)

É de domínio público a opinião - e mesmo a convicção - de que a música popular é uma expressão fundamental da cultura brasileira, sobretudo sob a forma de canção, decantada ao longo de complexos processos musicais, sociais e econômicos no século XX. A música popular brasileira, dinamizada pelos meios técnicos do rádio e das gravadoras (sistema fonográfico) e, depois, da televisão, operou ao menos três grandes operações estéticas neste último século: a consolidação do gênero samba, nos anos 1920-30, de onde saíram muitas implicações musicais e ideológicas para a vida cultural nacional;<sup>1</sup> o surgimento da bossa nova, no final dos anos 1950, a operar uma triagem na “voz da fala” e na “fala da voz” (Barthes, 1984; Tatit, 2004) da música brasileira e a realizar uma apropriação do cool jazz de modo a alcançar um resultado definidor de nossa MMPB – Moderna Música Popular Brasileira; e o acontecimento turbilhante do tropicalismo, no final dos anos 1960, que processou a mistura da MMPB com o pop internacional das guitarras, com a levada do iê-iê-iê, com os happenings, com a atitude dos ready-made, com as pérolas da literatura brasileira, com a poesia concreta, com o Cinema Novo, com a recuperação da música “cafona” pré-bossa nova, pondo tudo isso no cadinho de uma operação antropofágica muito própria (Favaretto, 2000). Depois disso, a música brasileira nunca mais foi a mesma e, tudo que é feito hoje, no contemporâneo, reelabora, reinventa e dialoga com esse passado.

Isso, por si só, bastaria para justificarmos tomá-la por objeto de trabalho sistemático pelas disciplinas curriculares de escolas. Muito além disso, porém, sua própria linguagem oferece interesse a múltiplas disciplinas, das ditas “exatas” às “humanas” e “biológicas, pois a) estrutura-se no aspecto musical-matemático, como toda peça musical o faz; b) articula um conjunto infundável de temas da vida coletiva, individual, natural, psicológica, metafísica enfim, um conjunto de temas riquíssimo que interessam a qualquer disciplina educativa, mas à escola em particular, como instituição pública de cultivo da cultura de um país; c) permite a organização de séries analíticas que percorram arcos históricos, políticos, sociais de reflexão estética com relativa facilidade de operacionalização, pois depende de um aparelho de som e de cds gravados com as faixas em questão; d) o trabalho com canções passa a dar relevo filosófico, ou seja, analítico a esse objeto cultural tão difundido enquanto linguagem viva da cultura brasileira que, estranhamente, não ganhou ainda o devido tratamento acadêmico em nosso país.

Por todas essas razões, o trabalho de audição, leitura e escrita rítmica, melódica e poética de canções populares possui imensa potencialidade de estabelecer um diálogo entre essas diferentes modalidades de registros lingüísticos. Muito além de ponte ao letramento ou convite à leitura, a canção encerra em sua forma estética operações que a tornam capaz, uma vez conhecidos

os critérios de sua manipulação analítica, de produzir a organização de uma experiência formativa subjetiva e coletiva ímpar na tradição cultural brasileira. Assim, em tempos de violência e acelerada desinstitucionalização dos conflitos sociais (Dubet, 1998), nada mais propício do que reafirmar na escola a alegria e o apreço pela vida pública através de significativos exemplares da música brasileira.<sup>2</sup>

## CONHECER A CANÇÃO

A canção é um gênero musical que permite a articulação sintética de uma dupla dimensão estética: a musical e a poética. Em seu “Ensaio sobre a origem das línguas”, Rousseau aponta para o vínculo de nascimento entre a fala e o canto e convoca, dentre outros, o testemunho de Estrabão ao afirmar que “outrora dizer e cantar eram o mesmo” (Rousseau, 1991: 186). Rousseau apontava então, *avant la lettre* e praticamente fora de seu tempo (que estava sob hegemonia do pensamento musical puro ou da ópera) para a força do caráter entoativo da canção e com isso, pretendia “reviver” suas possibilidades de instrução moral, também acentuada, na antiguidade clássica, por Platão. Perguntava-se o filósofo genebrino,

“O que existe em comum entre os acordes e nossas paixões? Fazendo-se a mesma pergunta quanto à melodia, a resposta virá por si mesma: já está de antemão no espírito dos leitores. A melodia, imitando as inflexões da voz, exprime as lamentações, os gritos de dor ou de alegria, as ameaças, os gemidos. (...) Não só imita como fala, e sua linguagem, inarticulada mas viva, ardente e apaixonada, possui cem vezes mais energia do que a própria palavra. (...) A tempestade, o murmúrio das águas, os ventos, as borrascas, não são bem transmitidos por simples acordes. De qualquer modo que se faça, somente o ruído nada diz ao espírito, tendo os objetos que falar para se fazer ouvir e sendo sempre necessário, em qualquer imitação, que uma espécie de discurso substitua a voz da natureza.(...) Os pássaros trinam, somente o homem canta. E não se pode ouvir canto ou sinfonia sem se dizer imediatamente: ‘um outro ser sensível está aqui’”( Rousseau, 1991: 190, 191 e 194).

A força de seu argumento reside em algo semelhante à descoberta do dramaturgo, poeta e filósofo alemão Friedrich Schiller sobre o lúdico: a afirmação da liberdade e criação humanas frente à natureza de onde o próprio homem se originou.<sup>3</sup> Rousseau queria, a todo custo, enfatizar a singularidade entoativa, falada da melodia como proveniente da fala “de um outro ser sensível”. Sabemos que sua crítica não teve força e a separação dos domínios chamados “erudito” e “popular” são especialmente sensíveis no campo da linguagem musical. Por outro lado, José Miguel Wisnik tem razão ao afirmar que:

“A música não refere nem nomeia coisas visíveis, como a linguagem verbal faz, mas aponta com uma força toda sua para o não-verbalizável; atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõem à sua ação e toca em pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e do afetivo.

Por isso mesmo é capaz de provocar as mais apaixonadas adesões e as mais violentas recusas” (Wisnik, 2002: 28).

Nas canções, no entanto, essa dimensão propriamente musical aciona no ouvinte estados fóricos<sup>4</sup> que estão estruturados internamente segundo uma “arranjo de tensões” partilhado pela melodia e pela fonética das palavras entoadas. A canção justamente se define na construção da palavra duplamente expressiva, posto que alimentada pela dimensão da fala e pela dimensão do canto, pela capacidade de lógos e pela penetração de mélos. A compatibilidade, na voz, entre fala e melodia é nomeada por Luiz Tatit (2002) como figurativização, caso de canções muito coloquiais, rentes à fala, à narrativa, à crônica.

Seguindo sua trilha analítica, outro semioticista, José Roberto Carmo Jr., explica que “o sujeito que tem a voz pode ocultar ou revelar a música ou o verbo assim como o desejar. Falar é o mesmo que virtualizar o mélos e atualizar o lógos; cantarolar é o mesmo que virtualizar o lógos e atualizar o mélos” (Carmo Jr, 2004). Esse jogo auditivo permite que, na mesma voz, ora sua dimensão que canta ocupe a posição de destaque, como figura, enquanto a “voz que fala” se torna fundo; ora que a situação se inverta e a dimensão falante da voz toma a frente para deixar sua dimensão cantante em segundo plano.

Em O cancionista, Composição de Canções no Brasil, Tatit (2002) evidencia que a especificidade da canção está em seu projeto entoativo, isto é, no modo de dizer que compatibiliza melodia e letra para dizer cantando ou cantar dizendo tudo que se queira - o que basicamente Tatit situa em três campos: ações, paixões e enunciações de objetos. O modo como cada canção realiza esse projeto entoativo lhe conferirá a especificidade de sua “gestualidade oral”, característica que o semioticista define a partir de parâmetros “tensivos” e “narrativos” da canção e que lhe definem como predominantemente:

a) Temática, voltada à fixação de uma idéia, tema ou ícone, modalizando estados do /fazer/ em que se decanta uma experiência, com ataques consonantais, gradações e reiteraões claras: por exemplo, um samba ligeiro, como “O Que é Que a Baiana Tem?”, de Dorival Caymmi, ou reiterativo como “Águas de Março”, de Tom Jobim;

b) Passional, que canta estados de paixão, freqüentemente na distância e na separação entre sujeito e objeto, modalizando estados passivos do /ser/, com freqüentes segmentações, durações vocálicas e saltos intervalares no percurso melódico: por exemplo, um samba canção, como “As Rosas Não Falam”, de Cartola, ou “No Rancho Fundo”, de Ary Barroso;

c) Figurativa, em que captamos “a voz que fala no interior da voz que canta” (Tatit, 2002: 21), adequada à enunciação de uma experiência na tangente da entoação da fala, presentificando-a: por exemplo, um samba-carta, como “Vide Verso Meu Endereço”, de Adoniran Barbosa, ou samba-diálogo, como “Conversa de Botequim”, de Noel Rosa ou “Sinal Fechado”, de Paulinho da Viola.

A partir do trabalho de Tatit, temos condições de analisar a um só tempo as inflexões, durações e padrões melódicos e a compatibilidade destes com a narrativa e o discurso expressos pela letra das canções. A avaliação do resultado “natural”, muitas vezes quase coloquial de uma

canção poderá ser feita tendo em vista, portanto, que:

“Retratar bem uma experiência significa, para o cancionista, fisgá-la com a melodia. Ao texto cabe apenas circunscrever a temática que nem sempre está diretamente relacionada com os fatos. Cabe a ele criar o acontecimento, selecionando unicamente o que é possível desenvolver nos limites da canção. Daí a técnica tão comum da antecipação melódica. Cada fragmento melódico elaborado delimita uma área e os pontos de acento que nortearão o processo de seleção lingüística. Não precisa falar muito. Basta ser exato e pertinente na conformação do texto, que a força da experiência já está melodicamente assegurada. Não importa tanto o que aconteceu mas como aquilo que aconteceu foi sentido. Por isso um texto de canção é, quase necessariamente, um disciplinador de emoções. (...) Não precisa dizer tudo. Tudo só será dito com a melodia” (Tatit, 2002: 19).

## MODERNIDADE E CANÇÃO BRASILEIRA

Na contemporaneidade, os postulados da formação de um sujeito autônomo, saído de sua “menoridade crítica” para o campo de liberdade da esfera pública (Kant, 1995) - definição ideal de indivíduo moderno -, encontram-se amplamente em crise. Com o avanço da massificação e da indústria cultural, foi se tornando duvidosa a continuidade de projeto de formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente. Há, por exemplo, teóricos que vêem o projeto moderno como inacabado (Habermas, 1997), como esgotado ou fechado (Lyotard, 1987) ou como recalçado e estilizado em cacós (Benjamin, 1996). No entanto, como pensar esse diagnóstico mediante a realidade brasileira, em que tal atitude crítica e problematizadora, que define a modernidade (Foucault, 1984: 344 e 345), mal chegou a acontecer nas instituições públicas em geral, mas mais particularmente em uma dimensão crucial à formação de sujeitos autônomos: a educação pública?

A escola representa um espaço institucional de introdução à cultura letrada em que profundos processos de socialização, reciprocidade e conflitos podem ser elaborados de forma pública, ou seja, por meio da razão e do diálogo. Antes da universalização democrática de seu acesso<sup>5</sup> (que correspondeu ao processo de massificação do ensino), apenas a música<sup>6</sup> e os espaços de sociabilidade das festas populares puderam desempenhar este papel dialógico no Brasil, como sugeriu pioneiramente Alba Zaluar (2000).<sup>7</sup>

As aporias da modernidade levaram-na a um esgotamento histórico que nós, brasileiros, desde sempre sentimos com uma espécie de dualidade básica ou de contradição fundante de nossa sociabilidade: a incapacidade de universalizar a formação esclarecida e as instituições sociais modernas como bem público, as quais, por isso mesmo, se realizaram entre nós como privilégio de poucos. Mais recentemente, mais ou menos de 1970 para cá, o sistema de Bem Estar Social começou a ruir até mesmo na Europa, berço do Esclarecimento, numa conjuntura de crise sistêmica que permitiu o sociólogo Francisco de Oliveira formular que o Brasil agora encontrava-se na “vanguarda do atraso”, posto que à frente da Europa nessa nova tendência mundial... Ora, é notável que a crítica da economia política brasileira detectava na década de

1990 (Oliveira, 1998) o que era “coetaneamente” fixado com sabedoria no verso cantado por Caetano Veloso em “Fora da Ordem” (1991): “Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína”, assim decantando a entrada acelerada dos processos neoliberais da globalização na re(des)estruturação produtiva brasileira.

Desde aquela década, cresceu significativamente o número de ensaios e trabalhos acadêmicos das mais diversas áreas que tomam a canção popular brasileira como objeto de estudo e crítica (Calvalcanti et alli, 2004; Napolitano, 2002). Na medida em que chegava ao fim o “século da canção” (Tatit, 2004), em que basicamente todos os matizes da vida nacional haviam sido cantados e decantados em diferentes pulsos, dicções, timbres e ritmos, ganhando uma circulação social e simbólica singular pelos meios de comunicação, foi se tornando evidente a necessidade de avaliar essa tal qualidade de experiência condensada esteticamente. A música popular no Brasil, como poucas expressões artísticas, conseguiu organizar modos universalmente acessíveis de experiências do corpo e do desejo profundamente definidores de nossa “cor local”.

Como mostrou José Miguel Wisnik (2004), as canções populares foram forjando uma rede de “recados” e diálogos entre compositores, intérpretes, escritores, poetas e figuras da vida pública bastante singular. Essa maneira de sinalizar a vida cultural do país, mais do que uma viva forma de expressão é “uma nova forma de ‘gaia-ciência’, isto é, um saber poético-musical que implica uma refinada educação sentimental, mas também, uma ‘segunda e mais perigosa inocência na alegria’” (Wisnik, 2004: 218). A canção, assumindo diferentes ethos e pathos, codifica pulsos profundos da cultura de modo a potencializar as referências assumidas como matéria melódica. Assim, torna-se a forma estética onde, por excelência, “o pensamento mais ‘elaborado’, com seu lastro literário” pode “ganhar vida nova nas mais elementares formas musicais e poéticas, e que essas, por sua vez” não são “mais pobres nem mais elementares” (idem). Por tudo isso, as canções estão se tornando “matéria de uma experiência de profundas conseqüências na vida cultural brasileira nas últimas décadas” (ibídem).

Nesse sentido, compreender e analisar melhor a arte da canção popular brasileira é, talvez, reformular uma reflexão humanística completamente fundada em nossa própria cultura. O prosseguimento de nossa pesquisa é tomar verticalmente um acervo de canções para análise (no caso, de cancionistas de São Paulo) e problematizá-las a luz de conceitos fundamentais à formação de professores comprometidos com os valores da democracia, da cidadania e dos direitos humanos (Andrade et alli, 2004).

## BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Julia Pinheiro, CARVALHO, José Sérgio, SANTOS, Luciano Silva, SESTI, Adriana Pereira, TIBÉRIO, Wellington. “Formação de Professores e educação em Direitos Humanos e Cidadania: dos conceitos às ações”. In: CARVALHO, J.S. (Org.), Educação Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis, Vozes, 2004.

ANDRADE, Julia Pinheiro. “Pedagogias da Cidade: a escola e seu entorno”. In: Correio da Cidadania, edição 304, julho de 2002.

- BARTHES, Roland. “O grão da voz”. In: O Óbvio e o Obtuso. Lisboa, Edições 70, 1984
- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas I – Magia e Técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996
- CARMO JR, José Roberto do. “A voz: entre a palavra e a melodia”. In: TERESA, Literatura e Canção - Revista de Literatura Brasileira, Nº 4/5: 215-227. São Paulo, USP/Editora 34, 2004.
- CAVALCANTI, Berenice, STARLING, Heloísa, e EISENBERG, José. Decantando a República. Inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. vol.I, II e III. Editora Nova Fronteira/Editora Fundação Perseu Abramo/Faperj, 2004
- DUBET, François. “A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização”. In: A Realidade da Escola nas Grandes Metrôpoles. Contemporaneidade & Educação (revista semestral temática de Ciências Sociais e Educação). Ano III, nº 03, 27-33. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Março de 1998
- FAVARETTO, Celso. Tropicalismo: alegoria, alegria. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000
- FOUCAULT, Michel. “O que são as luzes?”. In: MOTTA, Manoel Barros (Org). Ditos e Escritos, vol. I. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001
- HABERMAS, Jürgen. “Modernidade – um projeto inacabado. In: ARANTES, Otilia e Paulo Eduardo. Um Ponto Cego no Projeto Moderno. São Paulo: Brasiliense, 1992
- KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?”. In: A Paz Perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 1995
- LYOTARD, Jean François. “Resposta à pergunta: o que é pós-moderno?”. In: O Pós-Moderno explicado às crianças. Lisboa: Dom Quixote, 1987
- NAPOLITANO, Marcos. História & Música. História cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 2003
- OLIVEIRA, Francisco. “A vanguarda do atraso e o atraso da vanguarda”. In: Os Direitos do Antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998
- PAOLI, Maria Célia. “Os amores citadinos e a ordenação do mundo paria: as mulheres, as canções e seus poetas”. In: CAVALCANTI, B., STARLING, H. e EISENBERG, J. Decantando a República. Inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. Vol. III. Editora Nova Fronteira/ Editora Fundação Perseu Abramo/Faperj, 2004
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. “Ensaio sobre a origem das línguas”. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 5ª. edição, 1991
- SNYDERS, Georges. Alegria na Escola. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1988
- SPOSITO, Marília Pontes. O povo vai à Escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1992
- TATIT, Luiz. O século da canção. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004

\_\_\_\_\_. O Cancionista. Composição de canções no Brasil. São Paulo: Edusp, 2002.  
VIANNA, Hermano. O Mistério do Samba. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ Editora UFRJ, 2002.  
WISNIK, José Miguel. "A Gaia Ciência. Literatura e Música Popular no Brasil". In: Sem Receita: ensaios e canções. São Paulo: Publifolha, 2004.  
\_\_\_\_\_. O Som e o Sentido: uma outra história das músicas. São Paulo, Cia das Letras, 2002.  
ZALUAR, Alba. "Para não dizer que não falei de samba: os enigmas da violência no Brasil". In: História da Vida Privada no Brasil, Vol. III, Contrastes da Intimidade Contemporânea. São Paulo, Cia das Letras, 2000.

## NOTA

<sup>5</sup> Hermano Vianna (2002) mostra como se deu a invenção ou construção social do samba como "gênero nacional" num momento em que, política e ideologicamente, a moderna acepção de identidade nacional brasileira também era social e culturalmente inventada, sobretudo por obra das instituições políticas públicas e autoritárias da Era Vargas. Já Tatit (2004: 143-175) evidencia como o samba partiu da formalização estética de um modo de dizer de cuja matriz saiu um "prumo para a composição de canções que até hoje serve de referência aos artistas de maior apuro técnico" (Tatit, 2004: 174), como João Gilberto. Da seresta, passando pelo samba-canção às marchinhas de carnaval, há um esquema "fórico" (ver nota 4) das acelerações ou desacelerações do "samba-samba", o qual conseguiu estabilizar melodicamente, com eficiência e naturalidade, a entoação temática de nossa língua como poucos gêneros na música brasileira.

<sup>1</sup> Essa foi, explicitamente, a pesquisa de Georges Snyders (1988) em *La Joie à L'ecole*, estudo-prático dos anos 80 baseado nas canções populares francesas.

<sup>2</sup> "É o impulso para o jogo, que já começa a manifestar-se na variedade perdulária das espécies vegetais e nos movimentos supérfluos, se não livres, dos animais e das crianças que brincam, quando os seus instintos primários já foram saciados. (...) O impulso lúdico joga com a beleza, que Schiller define como forma viva. A Beleza surge na convergência do subjetivo com o objetivo, do sentimento com a forma, que esse impulso determina. Força eminentemente livre, o jogo estético neutraliza tanto o rigor das formas abstratas, produzidas pelo intelecto, quanto a imediatidade das sensações passageiras, e, 'dando forma à matéria e realidade à forma', liberta o homem do jogo da natureza exterior e das exigências racionais exclusivistas" (Nunes, 2003: 55).

<sup>3</sup> Do dicionário Houaiss eletrônico, temos que a etimologia de "foria" vem do grego, *phorós, ós, ón*, isto é, "que leva adiante, que impele, que produz (do v.gr. *phéro* 'levar') + *-ia*; ver *for(o)*". Tatit utiliza o termo para interpretar o sentido do sentimento profundo nas melodias: eufórico, disfórico, metafórico, anafórico etc.

<sup>4</sup> O único equipamento público que se tornou universalmente oferecido às crianças e adolescentes de nossas cidades é a escola. Segundo dados do MEC, em 2002, 96,5% das crianças em idade escolar obrigatória (dos 7 aos 14 anos) estão matriculadas no sistema de ensino. Isso quer dizer que, mal ou bem, a escola se tornou um equipamento social que efetivamente penetra o território brasileiro. Em pouco mais de 20 anos, o processo de democratização do acesso ao ensino deu largas passadas (basta conferir em qualquer família brasileira média, os graus de instrução nas últimas 3 gerações). Por um lado, essa realidade se deve a sucessivas políticas de Estado, notadamente àquelas do desenvolvimentismo militar – no qual deslançaram também acordos com órgãos internacionais (como o BID e o Bird) e incentivos à rede privada de ensino. Por outro lado, através da pedagogia da política, os movimentos sociais forçaram a política da pedagogia a abrir o ensino público a toda população. Da escola aristocrática, que oferecia muito saber a poucos, passamos à hegemonia da escola contábil, que oferece pouco saber a muitos. Nesse movimento, porém, os pobres afirmam seu direito à cidade e, com isso, forçam a negação da apropriação privada (elitista) de escolas, do saber e das infraestruturas urbanas necessárias à sua socialização. Cf. Sposito, 1992; Andrade, 2002.

<sup>5</sup> "A música, sobretudo a chamada 'música popular, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam nosso mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de utopias sociais" (Napolitano, 2002: 7).

<sup>6</sup> Essa é uma tese que procuraremos aprofundar e avaliar ao longo de nossa pesquisa. Contamos, nesse sentido, com o pioneiro estudo da já citada antropóloga Alba Zaluar e com as sugestões habermasianas da socióloga Maria Célia Paoli (2004), segundo a qual, no Brasil, a canção popular urbana teria cumprido o "trabalho simbólico e imaginário de construir um referencial de interpretação da vida privada popular, coisa que, nas sociedades onde a modernidade se originou, foi tarefa da literatura moderna" (Paoli, 2004: 74). Essa leitura também aparece na chave analítica do trabalho de Zaluar, que vem justamente mostrar como que, numa sociedade de base escravista e, portanto, analfabeta, a incorporação da população à modernidade cultural teve de passar por registros necessariamente ligados ao corpo, ao gesto e à fala antes que pudessem decantar na letra.

## “O INVASOR”: INTERPRETAÇÕES PARA O FILME NUM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adriano Picarelli (UNICAMP - Grupo Olho)

Desde 2003, atuo no “Programa Especial para formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas” (PROESF/FE - UNICAMP), no contexto da disciplina “Teoria pedagógica e produção do conhecimento em Geografia”, sob responsabilidade do Prof. Dr. Wenceslão Machado de Oliveira Jr. A partir disto, envolvi-me com as “Atividades Culturais” do PROESF, momentos em que apresento um filme aos professores, esboço um olhar ..., e conheço outras visões.

Este texto encontra-se em construção desde a primeira vez que assisti ao filme “O invasor”. Processo animado por uma curiosidade de interpretação, pelos encontros com os professores e pelo pensamento de que seria importante considerar, com eles, e com vistas à própria interpretação, a produção do filme, algumas idéias de cinema de seus criadores e, também, questões relacionadas à linguagem. A escrita traz, deliberadamente, um tom pessoal, para não “adormecer” no que Gaston Bachelard (1988, p. 107) chama de “o mais insidioso dos automatismos, o automatismo da língua”.

Durante a preparação para os encontros, li a bela dissertação de mestrado de Alessandra S. M. Brum (2003) e senti não apenas a necessidade de levar aos professores idéias apresentadas pela autora, mas, ainda, redobrada a boa obrigação de desenvolver outras miradas.

Começo pela dissertação, que abre inúmeras janelas, acende pontos luminosos por todo o filme.

Alessandra Brum estudou o processo de criação artística d’ “O invasor”, em especial a “transcrição”<sup>1</sup> da linguagem escrita (novela e roteiro) para a linguagem cinematográfica, esta última compreendendo fotografia, trilha sonora, montagem/edição, cenografia, interpretação, etc. Ela entrevistou, além do diretor e dos roteiristas, o diretor de fotografia, Toca Seabra, e o “rapper” Sabotage (que atuou como ator, teve música incluída na trilha do filme e ainda ajudou a reescrever as falas de Anísio/ Paulo Miklos).

“O invasor”, filme brasileiro de 2001, foi dirigido por Beto Brant e teve roteiro escrito pelo próprio diretor e por Marçal Aquino, escritor, e Renato Ciasca, produtor.

Quando surgiu a primeira idéia d’ “O invasor”, Marçal Aquino estava preocupado com a violência urbana. Coincidentemente, naquele período, entrevistou um presidente de multinacional:

[...] eu perguntei para ele sobre essa questão da violência e a resposta dele me surpreendeu, olha eu não tenho nada a ver com a realidade, eu vou de helicóptero da minha casa para a empresa, os meus filhos vão para a escola de carro blindado e de segurança, eu não tenho contato com a realidade, eu achei aquilo fantástico e fiquei pensando assim: mas vem cá a sua cozinheira é da favela, o seu motorista e

guarda-costa são da periferia, ou seja não havia como evitar essa contaminação, não existe esse papo de não estar presente na realidade em que você vive. Então essa era uma questão pra mim, deixa eu ver como os pólos se tocam o centro e a periferia [...]. (BRUM, 2003, p. 168)

Marçal Aquino já escrevera a primeira metade de sua novela, e Beto Brant interessou-se pela história, quis fazer um filme. Novela abandonada, Marçal, Beto e o produtor Renato Ciasca partiram para a escrita do roteiro, e neste trabalho é que a história, a trama foi concebida até o final. Somente depois de pronto o filme, Marçal retomou a escrita da novela.

N' "O Invasor", o acento recai na trama e não na exploração da psicologia, da subjetividade dos personagens. A trama "prende" o espectador. E seu ponto de partida é o seguinte: dois sócios lançam mão da violência, pensando ser possível controlá-la (eles escolhem meios ilícitos, talvez na expectativa de abandoná-los, quando alcançados os objetivos).

Alessandra Brum, a partir das entrevistas, chamou a atenção para a relação criativa entre baixo orçamento e linguagem do filme.

Nada de estúdios, apenas locações, com a mínima interferência possível da equipe de filmagem. Por exemplo, imagens e sons de boates foram tomados em casas abertas, sem figurantes contratados. As pessoas que aparecem são frequentadores. Isso dá um tom de realismo ao filme.

Poucos equipamentos de iluminação, a luz é praticamente a da locação. A imagem "suja" combina com a "realidade dura", com os personagens.

Imagens captadas em 16 mm (mais barato que 35 mm). Uma empresa ofereceu, graciosamente, pós-produção/edição em HDTV. Então, as imagens foram digitalizadas, editadas e, por fim, transferidas para 35 mm. Isso permitiu, entre outras coisas, interferir na iluminação, na cor, na geometria da imagem. As cores – progressivamente esverdeadas, amareladas – e as deformações na imagem são elementos essenciais na apresentação do processo de enlouquecimento de Ivan (Marco Ricca). A passagem de Ivan pelo apartamento de Cláudia/Fernanda (Malu Mader) tem imagens distorcidas por uso de lente grande angular e ainda pelo trabalho de edição em HDTV.

Toca Seabra, o fotógrafo, destacou a imagem "estilizada", o que difere de imagem "degradada" (resultado de inadequação de luz, de filme).

Em sua entrevista com Alessandra Brum, Toca revelou um conceito para a fotografia do filme:

Tinha as coisas que eram mais objetivas, de como ele [Beto Brant] queria filmar, aí a gente começou a levantar o subjetivo do filme, a urgência dos personagens, a decomposição dessa sociedade, curiosamente essa sociedade consegue criar interseções entre classe dominante e classe dominada ...  
A gente começou a buscar esse negócio e a gente começou a ver certas características e que aí sempre tento compor na minha cabeça um certo ... como se diz, um conceito para a fotografia do filme, então n' 'O Invasor' a gente foi vendo que a vida real na nossa sociedade, nas sociedades excludentes, a vida real não tem graça, ela é descolorida, ela é 'desglamourizada', então a gente partiu para

descolorir o filme nas cenas de vida cotidiana e, ganha cor no crime, na night ou na loucura, que é onde são as válvulas de escape. Tem uma quarta opção da cor também que é a da propriedade privada, que é outro grande muro, então o filme tem cor, tem calor, onda, dentro das casas das pessoas, nos lugares noturnos, que é a night, a loucura rolando, ou nas cenas de crime, a periferia no caso é quase um capítulo a parte, porque eu não conseguia, não consigo relacionar aquela periferia que a gente vê ali com o crime, mas ela é colorida, porque ali é tão colorida mesmo, que a gente ... (BRUM, 2003, p. 127-128)

[Material bruto] Vai ter menos contraste [...]. Nas cenas cotidianas vai ter mais cor, a gente tirou cor na versão final. Nas cenas noturnas, crime e propriedade menos cor, a gente colocou cor. Contraste de uma forma geral tem mais no filme na versão cinema. [...]. (BRUM, 2003, p. 140)

Beto Brant: “[...] sempre agregando significados, a luz, a cor, a maneira como a câmera se comporta. [...]” (BRUM, 2003, p. 108)

Se, por um lado, o baixo orçamento limitou os equipamentos, por outro, a câmera no ombro — sempre participando da cena, acompanhando os personagens, entrando com eles nos lugares — trouxe certa tensão, ansiedade, capturando quem assiste ao filme.

O uso de campo/contracampo<sup>2</sup> encareceria a produção, então, esta possibilidade da linguagem do cinema foi utilizada em somente duas ou três cenas. O filme constitui-se de grandes planos-sequência, estudados, criados durante várias horas de trabalho. Depois aconteciam as filmagens.

Quase ausência de campo/contracampo, mas, por outro lado, belíssimas explorações de espelhos e da câmera subjetiva. Na primeira cena do filme, a câmera assume o ponto de vista de Anísio (Paulo Miklos), é a câmera subjetiva<sup>3</sup>. Ansiosos, tensos, vemos Anísio apenas lá pelo meio da fita. Na academia de ginástica, valendo-se de um espelho, a câmera consegue apresentar, num único quadro, Gilberto e Ivan.

A partir deste ponto, embora utilizando as entrevistas de Alessandra Brum, espero alçar vôo próprio, pretendo explorar alguns caminhos de interpretação. E estes caminhos são questões que projeto no filme, questões que têm despertado meu interesse.

Dois momentos da linguagem d’ “O invasor”.

Gilberto e Ivan contratam Anísio. Seguem para uma boate, vão comemorar. Observemos a edição de imagens, a partir do momento em que a garota de programa está no colo de Ivan. No filme, a sequência de imagens é a seguinte:

1. À mesa, Ivan e a garota, ela está em seu colo [C]
2. Ivan entra na área de mesas da boate, Giba com a mão em sua nuca [B]
3. Ivan sai da mesa com a garota [D]
4. Os dois caminham, ainda na área de mesas, começam a descer escada [E]
5. Volta imagem 2, Ivan entra na área de mesas, Giba com a mão em sua nuca [B]
6. Ivan e a garota já desceram a escada, passam por corredor (onde

- há vários casais), chegam a um balcão, ela pede uma chave ao funcionário [F]  
7. Ivan e Giba na recepção da boate; Giba coloca uma chave no pulso de Ivan (imagem já apresentada quando os dois chegaram à boate) [A]  
8. Ivan e a garota no corredor dos quartos, abrem a porta de um deles [G]  
9. Os dois começam a transar [H]  
10. Ivan entra em seu apartamento, em seu quarto, sua esposa dorme [L]  
11. Ivan e Gilberto voltam para seus apartamentos; Giba revela que é um dos donos da boate; os dois conversam na frente do prédio de Gilberto [I]  
12. Gilberto entra em seu prédio [J]  
13. Volta imagem 10, Ivan entra em seu apartamento [L]

A edição, criativa, apresenta uma seqüência de imagens (1, 2, 3, 4 ...) que “embaralha” a cronologia, a ordem temporal dos acontecimentos: uma narrativa tradicional seguiria por A, B, C, ..., mas n` “O invasor” temos C, B, D, E, B ... Imagens de momentos anteriores e posteriores, no momento atual; repetição de imagens; idas e vindas. Edição, em certo sentido, não-linear, não-seqüencial. A edição “atropelada”, provoca-me uma sensação de ansiedade, de urgência ... Ivan, “levado de roldão”.

Adiante, Estevão e Ivan conversam na construtora. O primeiro não quer saber de negócios com o governo (“tem sempre alguma falcaturia no meio”), deseja afastar Gilberto da empresa ... Enquanto ouve, Ivan imagina a morte de Estevão: o assassino aparece de surpresa, expressão de espanto da vítima. Imagens de Estevão ..., que sai de um caixa automático, abre a porta, olha para a câmera (ponto de vista do assassino) e leva um susto. Imagens de Estevão dentro do carro, girando a chave ..., e a câmera, às escondidas, aproxima-se, chega-se à janela ... Estevão olha para a câmera e se assusta. Ora, estas imagens nos influenciam noutro ponto do filme, quando, terminado o jogo com os amigos, Estevão vai ao estacionamento apanhar seu carro: tensão, suspense ... A que ponto a fantasia de um personagem mexe conosco! Aonde nos leva a linguagem visual do filme!

Pensar a respeito d’ “O invasor”, a partir da consideração dos valores, da moral dos personagens, é instigante. Talvez porque muitas críticas feitas ao filme se movimentem neste terreno, porque pessoas ficam escandalizadas com um filme no qual “ninguém presta” ...

Para enfrentar o desafio procedi da seguinte maneira: acompanhei os personagens cena a cena, várias vezes, “recortando” imagens e falas que apresentam valores, observando como os diversos personagens, em termos de valores, se relacionam, e atentando para como acontece e que efeito tem em mim o desfecho da história. Este procedimento não foi organizado “a priori”, como pode parecer agora que o exponho, sua construção ocorreu em pleno movimento de interpretação do filme.

Depois de contratarem Anísio, Gilberto e Ivan vão para uma boate (Giba é sócio da casa). Na volta para seus apartamentos:

IVAN: O meu sócio é dono de um puteiro e eu nunca desconfiei de nada.  
GILBERTO: Diversificação de negócios, é a onda do momento.  
IVAN: E se alguém descobre, Giba, e o escândalo, isso dá cadeia, sabia?  
[...]  
GILBERTO: Oh, num pensa que você não tá sujando as mãos só porque é outra pessoa que tá fazendo o serviço ... dá no mesmo.  
GILBERTO: Bem-vindo ao lado podre da vida! [Apresentação do filme?]  
IVAN: Que é que falta eu descobrir de você, hein Giba?

Ivan parece não conhecer algumas atividades do sócio, também não se sentiu bem quando estava na boate (seria por ter colocado em andamento o plano de assassinar o outro sócio, Estevão?). Giba, um sujeito decidido, objetivamente cínico. Continuo a acompanhá-los.

Mais adiante, Ivan e Estevão conversam na construtora. Estevão não quer negócios com o governo. Ivan afirma ao sócio que Gilberto contratou Rangel (intermediário para negócios fraudulentos com o governo), mas as imagens nos mostram o próprio Ivan encontrando Rangel num aeroporto. Ivan mente. O telefone toca, Ivan atende e disfarça, é Rangel, que “cobra” papéis, espera a continuidade do combinado, já está “tudo armado”. Estevão diz que vai comprar a parte de Giba, mas que Ivan vai ficar, com participação aumentada.

Logo depois, um belíssimo plano-sequência nos apresenta Ivan numa obra, ele afirma intenção de desistir do assassinato (lembro-me da proposta de Estevão). Gilberto continua a desfilar seus valores, sua visão da vida:

GILBERTO (apontando para o encarregado de obras): Vem cá, dá uma olhada no Cícero. Parece um sujeito inofensivo, não é? Mas cê acha que ele tá contente em ser o que é? Ele é o encarregado de obra, manda na peãozada, tem poder, mas é claro que ele não tá contente com isso, ele quer mais, como todo mundo, e se ele tiver uma oportunidade ele vai aproveitar. Você tem alguma dúvida? O mundo é assim, meu velho. O Cícero pode ter aquela cara de sonso, mas se precisar ele vira bicho. Ele só te respeita porque ele sabe que você tem mais poder do que ele, mas é bom não facilitar com essa gente. No fundo esse povo quer o seu carro, querem o seu cargo, o seu dinheiro, as suas roupas, querem comer a sua mulher, Ivan, é só tê uma chance ... É isso que a gente vai fazer com o Estevão, vamos aproveitar nossa oportunidade antes que ele faça isso primeiro.

Num restaurante, Ivan e Gilberto se encontram. O sócio deles já desapareceu:

GILBERTO: E aí, Ivan, como é que foi?  
IVAN: Será que o cara matou a Silvana também, Giba?  
GILBERTO: Olha, Ivan, vai ver ela tava junto e acabou sobrando pra ela [...]  
IVAN: Mas não foi isso o combinado, pra que matar a Silvana?  
GILBERTO: O negócio agora é esperar.  
IVAN: Como é que cê consegue ser tão frio, hein Giba?  
GILBERTO: A gente precisa acertar logo as coisas com o Rangel.  
IVAN: Não, esquece o Rangel, vamos cancelar essa merda!

GILBERTO: O quê, [...] a gente entrô nessa por causa deste projeto.  
IVAN: Tá.

Até aqui, metade do filme, toda a tensão vem de um assassinato anunciado e do contraponto entre um Gilberto “sacana-decidiado” e um Ivan “sacana-indeciso-fraco-cheio-de-falsos-escrúpulos” (Matar um? Pode. Matar dois, e em desacordo com o combinado? Isso não!). A tensão está relacionada à possibilidade de Ivan colocar tudo a perder.

Enfim, conhecemos Anísio. Câmera subjetiva, ele chegando à construtora. Corte, câmera em Anísio e Ivan:

IVAN: Por que você matou a mulher, hein?  
[...]  
IVAN: A mulher num tava no nosso trato!

Noutro dia, Anísio volta à construtora, agora é “o invasor”:

GILBERTO: Qual é a tua, Anísio, nós já te pagamos, o que é que cê tá fazendo aqui?  
ANÍSIO: Tô pensando em me envolvê, vou dá um trampo aqui.  
IVAN: Ah, é? O que é que cê vai fazer?  
ANÍSIO: Vou dá um trato na segurança, quero dar sossego pra vocês. No final de semana, cês vão pra praia [...] nem tempo mais pra isso cês têm.  
GILBERTO: Vão pará de brincadeira, Anísio.  
ANÍSIO: Cê num viu o que aconteceu com teu sócio? Então? Deixa tudo comigo .. eu vou tá pelos quatro canto ... eu vou tá cercando ...  
GILBERTO: Num vai dá, Anísio, que que a gente vai dizer pros outros funcionários, que cê faz o que, aqui?  
ANÍSIO: Desde quando patrão dá trela, mano? Tá ligado que dono pode tudo? Dono manda prendê, manda matá.

Nesse diálogo, “o invasor”, de modo ameaçador, parece apenas devolver (relembrar) a Gilberto seus próprios valores.

Na segunda metade da fita, a tensão está ligada à presença constante d’ “o invasor” e ao processo de deterioração psíquica de Ivan, que pode “estragar tudo”.

Volto ao diálogo que acabo de reproduzir. Ele foi interrompido porque Ivan e Gilberto teriam, na própria construtora, uma reunião com o pai e a filha de Estevão, mais um advogado. Nessa reunião Marina, a filha de Estevão, deixa-se entrever:

ADVOGADO: O contador da construtora todo mês fecha as contas ... pega as receitas ... deduz as despesas, se houver lucro, ele é dividido entre os sócios.  
MARINA: Tá, tá bom, pra mim tá ótimo, tá tudo certo ... só quero um dinheiro pra mim ... todas essas outras coisas cês podem resolver com meu avô, o que ele decidir ... tá bom pra mim.  
AVÔ: Espera aí, Marina, você agora é dona da construtora, é importante que você saiba tudo o que está acontecendo ...  
MARINA: Não, não entendo nada, e também não me interessa

por isso ....  
MARINA (para o avô): O senhor resolve tudo pra mim ...

A filha de um capitalista não se envolve (?) nos negócios do pai falecido, só quer um dinheiro para ela. Relembro o primeiro diálogo que destaquei, entre Ivan e Gilberto: Ivan não sabia (?) dos negócios do sócio, e este dizia que as mãos de Ivan também se sujavam, mesmo quando outro fazia o serviço. Ivan e Marina têm algo de comum, em termos de valores.

Marina sai da reunião e conhece Anísio. Noutro dia, ele vai até a casa da jovem, levando, como presente, um cachorrinho. Anísio continua invadindo (aqui, de modo sedutor) ..., vai ficar com a filha do homem que assassinou ..., ao final do filme já estará morando com ela.

Anísio, na casa de Marina:

ANÍSIO: Sempre sonhei com palácio, achei que era tudo conversinha.  
Agora, esta casa ... dá pra viver numa boa ... viver ... viver mesmo ...  
viver a vida.

Trechos da música “Na Zona Sul” (de Sabotage), que acompanha Anísio e Marina pelos caminhos da periferia:

“Na zona sul, cotidiano difícil [...]. Eu insisto, persisto, não mando recado, eu tenho algo a dizer, não vou ficar calado [...]. Mundo cão, decepção [...], a pivetada da quebrada no transporte pra droga. Zona sul ..., conheço um povo todo inibido, tanta promessa, enrolação, acaba nisso, de Vila Olímpia a Rocinha [...], olha lá, se liga aí, lá está, é o Canção [...]”.

Anísio leva Sabotage até a construtora, pretende conseguir dinheiro para produção de “cd” do “rapper”:

ANÍSIO (novamente lembrando valores da burguesia): Ué, toda empresa não tem esquema por fora? E o caixa 2?

Anísio, em obra da construtora, dando ordens, mandando ... Anísio toma gosto pelo mandar, e fala num tom cada vez mais ameaçador:

ANÍSIO: Tô gostando, não tem conta bancária que me tira daqui.

Quando Anísio vai até a sala de Ivan intimá-lo para uma partida de futebol, Ivan está tentando falsificar uma assinatura em talão de cheques. Outra vez, vemos o que Ivan é capaz de fazer.

Anísio exhibe seu machismo na casa noturna de música “techno”. Ele “cumprimenta direito” um amigo de Marina.

Já perto do final, Gilberto procura Anísio para pedir ajuda, Ivan está descontrolado

e sumiu:

ANÍSIO: Escuta, João, eu não faço mais, eu mando fazer [destaque meu]; cê tem apetite? Corre atrás, mano; vou te emprestar o parabélum, cê vai lá e tranca ele.

Anísio “atolado” nos valores burgueses. Valores de todos os personagens principais. Relembro o primeiro diálogo que destaquei entre Ivan e Gilberto, e também as falas de Marina durante a reunião na construtora. Aproximo-os desta última fala de Anísio. A mesma lógica.<sup>4</sup>

Na delegacia, Ivan denunciando o sócio, confessando o crime, em pânico, imaginando que o perseguem, que vão matá-lo:

IVAN: Sou engenheiro, tenho uma conduta perfeita, sou casado, amo muito a minha mulher ...

Ao considerar os valores, a moral dos personagens, manifesto minha discordância, e posso concordar com o julgamento de que, no filme, ninguém presta. Mas os personagens têm valores difundidos nas sociedades burguesas, capitalistas, consumistas. Valores do meio em que vivemos. Muitos valores que assumimos.

Minha interpretação é que a moral não se reduz à moral dos personagens. Para me fazer entender, vou ao desfecho, que marca, inquieta, permanece na mente dos espectadores.

“O invasor” não segue o modelo hollywoodiano de narrativa. Este modelo, resumidamente, tem um protagonista bem definido, enfrentando vários obstáculos. Identificamos com o protagonista, sofremos com ele, ansiosos, com raiva daqueles que o maltratam, mas, ao final, vem a redenção, saímos leves e pacificados, uma catarse. N` “O invasor”, o desfecho não é o que esperávamos, o bem não triunfa, as histórias dos personagens continuam, sem que saibamos como, sentimos que falta conclusão (ou um tipo de conclusão?). Um impacto em nosso gosto, educado/formado pelo cinema americano. Inquietos, incomodados, pensamos. Parece que as coisas não se resolveram. Mas por que deveriam se resolver no filme, se não estão resolvidas em nossos cotidianos, em nossas vivências, no trabalho, na política, na cultura ...?

“O invasor” provoca reflexão e, assim, descola-se da moral de seus personagens e se lança, e a nós também, noutra terreno ..., aquele da ética. Ora, ética pode ser entendida no sentido de moral (de reprodução da moral) e ainda no sentido de reflexão a respeito da moral. Neste último sentido é que a considero.

[...] Não dá para tirar conclusões morais, eu mesmo [Beto Brant] não tenho conclusões morais do filme. Acho que existe e está claro ali, o caos da cidade, da falta de respeito, de ganância, da exclusão, da omissão, da ausência de responsabilidade, da compra da sua dignidade, tem várias coisas que estão sendo colocadas ali, de relações hipócritas que tem esta cidade, que eu acho que são legais de colocar. Agora, eu não estou buscando ... Uma vez eu falei com um cientista político de buscar formas de organizar a cidade, eu

quero é desorganizar a tua visão de ética. Eu estou muito realizado com este filme. É um filme que me perturbou totalmente, porque eu sou igual a todo mundo, eu também faço parte, sou um burguês de formação, estudei em escola particular, universidade e tudo mais, é uma coisa que acaba me ... tem toda esta coisa de culpa. (BRUM, 2003, p. 112)

Que sentidos políticos podemos ver num filme com final “em aberto”, inconcluso, não-apaziguador? Que educação visual temos aí?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. J. de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Cinema arte da memória*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os pensadores).

BRUM, A. S. M. *O processo de criação artística no filme “O invasor”*. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 2003.

MARTINS, J. de S. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec, 1999.

OLIVEIRA JR. W. M. de. *A tela dividida: fronteiras no filme “A Marca da Maldade”*. *Revista Pro-Posições*, Campinas, vol. 9, n. 25, p.161-71, 1998.

VASQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

### Filme

“O INVASOR”. Direção: Beto Brant. Roteiro: Beto Brant, Marçal Aquino, Renato Ciasca. Fotografia: Toca Seabra. São Paulo: Drama Filmes, 2001. 1 DVD (97min). Distribuição: Europa Filmes – Consórcio Europa.

### Sites

<http://www2.uol.com.br/oinvador>

Letra da música Na Zona Sul: <http://sabotage.letras.terra.com.br/107997/>

Para ouvir a música:

[http://radio.terra.com.br/radio.php?dest=7&alvo=busca/cd.php?p\\_artista=sabotage](http://radio.terra.com.br/radio.php?dest=7&alvo=busca/cd.php?p_artista=sabotage)

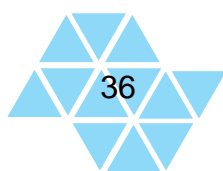
## NOTAS

1. Podemos entender “transcriar” como criar de novo.

2. A câmera assume o ponto de vista de um e de outro personagem, alternadamente. Um exemplo de campo/contracampo está na cena da conversa entre Estevão (que vai morrer) e Ivan, na construtora. Vemos ora Estevão, ora Ivan.

3. Outro modo de envolver câmera e espectador na ação, e de esconder Anísio (“o invasor”), criando suspense.

4. Possibilidades de compreensão desta “mesma lógica”, deste “igualamento”, abrem-se, ao meu ver, com a leitura de José de Souza Martins, *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*.



# OFICINAS DE TEATRO DA UNATI (UNIVERSIDADE ABERTA À 3ª IDADE)- UNESP DE MARÍLIA: LÚDICO, MEMÓRIA E IMPROVISO ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE PEÇAS TEATRAIS COLETIVAS

CORDEIRO, Ana Paula (UNESP/FFC) de Marília

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de nossa pesquisa de doutorado realizada junto a 30 alunos participantes das Oficinas de Teatro da UNATI (Universidade Aberta à 3ª Idade) -UNESP, Campus de Marília, que pretendeu verificar e avaliar a importância da memória, do lúdico e do improviso no processo de criação teatral dos participantes. A pesquisa foi desenvolvida de 1999 a 2003.

O trabalho com as oficinas teatrais visou estimular os processos de criação dos alunos de forma lúdica e prazerosa, a fim de que estes participassem da elaboração de trabalhos teatrais, desde a concepção de histórias que poderiam se transformar em peças teatrais, passando pela criação de figurinos, sonoplastia, cenários, iluminação. Buscamos estimular com este trabalho a criação de textos coletivos dos alunos através de suas formas de ver o mundo, de suas lembranças, de sua cotidianidade. Especificamente, visamos oferecer alguns caminhos em relação ao trabalho de teatro-educação junto a educadores que pretendam desenvolvê-lo nas Universidades Abertas à 3ª Idade.

Através das oficinas de teatro, propusemos jogos teatrais, exercícios improvisacionais, educação para o movimento, atividades que buscaram estimular as lembranças dos alunos, além de propostas de conversas em grupo, nas quais os participantes dialogaram sobre suas vidas, deram depoimentos e debateram sobre variados temas ligados às peças elaboradas por eles.

Nossa opção por trabalhar com indivíduos idosos se deu pelo fato de que há muito a ser discutido em relação às questões ligadas ao envelhecimento humano, à aprendizagem e aos processos de criação nesta fase da vida. Hoje há uma preocupação cada vez maior com a educação permanente das pessoas que envelhecem por parte de instituições de ensino, e intensifica-se a criação de programas de ensino e extensão universitários voltados para a terceira idade. Na UNESP (Universidade Estadual Paulista) esses programas recebem o nome de UNATI (Universidade Aberta à 3ª Idade).

As UNATIs da UNESP, assim como vários programas de extensão desse tipo existentes em outras universidades do Brasil e do mundo, possuem como principal característica a preocupação com a educação permanente de seus alunos, não havendo a emissão de diplomas ou a conclusão do processo caracterizada por formatura ou término de um curso universitário

específico.

Na UNATI-UNESP de Marília são oferecidas aos alunos palestras sobre temas variados às quartas feiras, cursos de línguas, como inglês, francês, alemão e espanhol, fisioterapia e várias oficinas, entre elas, as de teatro. Para participar da UNATI basta que o aluno tenha mais de cinquenta e cinco anos e faça sua matrícula.

Ao tratarmos dos processos de criação teatral junto a pessoas idosas, devemos nos questionar a respeito do processo de envelhecimento humano. A forma como se dá o processo de envelhecimento, as possibilidades físicas, mentais e sociais não são as mesmas para todos. Há muitos fatores que interferem no modo como as pessoas envelhecem. A classe social à qual o indivíduo pertence e que lhe confere uma determinada posição no mercado de trabalho, que lhe dá sua visão de mundo, que determina, inclusive, suas lutas, seus anseios e seus hábitos é determinante também no processo de envelhecimento.

Também não podemos esquecer que o ser humano é fruto de uma época, cujos acontecimentos históricos marcam, de forma direta ou indireta sua vida. Portanto, ao tratar do envelhecimento humano, não podemos pensar num único modelo de velhice sem correremos o risco de cair em reducionismos ou nas armadilhas das idéias estereotipadas. Acreditar que o tempo da velhice é simplesmente um tempo de declínio e de fechamento para o mundo é uma delas.

Ecléa Bosi (1979) nos diz que as faculdades do ser humano, para continuarem vivas, dependem de nossa atenção à vida, do interesse que temos pelas coisas, de um projeto. Pondera que durante a velhice deveríamos estar engajados em projetos e causas que não envelhecem, que nos transcendem e dão significado ao cotidiano. Diz também que:

[...] a velhice é o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e dobram-se sobre a quintessência do vivido. Cresce a nitidez e o número das imagens de outrora e esta faculdade de lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora (1979, p.39).

Quando o idoso recorda, segundo Bosi (1979), há todo um trabalho de reflexão e localização, há uma inteligência do presente, referenciais do presente, que fazem com que uma lembrança não seja apenas uma repetição de um estado antigo, mas uma “reaparição”. Por esta razão, durante as oficinas, estimulamos questionamentos e proposições de problemas que exigiram do grupo novas formas de agir e de pensar, respostas rápidas para questões que precisavam ser resolvidas no palco, dando espaço a verdadeiras situações criativas, mas também estimulamos o recordar, o lembrar, as vivências e experiências dos alunos. Presente e passado contribuíram para a criação de textos, num trabalho que buscou valorizar o passado à luz dos referenciais do presente, de maneira dinâmica, privilegiando o caráter lúdico do conhecimento.

Se falamos da importância do elemento lúdico em nosso trabalho, cabe-nos aqui esclarecer o que entendemos por lúdico e elucidar a sua importância para o mundo social. Johan

Huizinga (1990) afirma que a civilização surge e se desenvolve através do jogo. O autor coloca que a noção que temos de jogo e a própria palavra jogo tiveram sua origem, não num pensamento lógico ou científico, mas sim na linguagem criadora. E é exatamente sobre a questão da linguagem que tratamos nesse trabalho. Através da linguagem do teatro, os alunos participantes das oficinas teatrais da UNATI-UNESP foram capazes de transformar depoimentos, diálogos, histórias orais em textos: jograis, esquetes, poemas, contos e peças teatrais. Nossa pesquisa dedicou-se a analisar estes textos a fim de avaliarmos o quanto o cotidiano e as histórias de vida dessas pessoas estão refletidos em seus trabalhos.

As oficinas teatrais contribuíram para que as histórias dos participantes, suas visões de mundo e sua capacidade criativa viessem à tona através do lúdico, do jogo. Viola Spolin afirma que “qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado” (Spolin, 1992,p.5). No palco, durante o jogo e a improvisação, somos levados a deixar de lado as resoluções, as posturas e decisões mais óbvias, pois nem sempre elas dão conta de resolver o que foi proposto. O adulto torna-se mais verdadeiro e mais espontâneo nesses momentos em que é chamado a criar.

## METODOLOGIA

Desenvolvemos nossa pesquisa com um grupo de 30 alunos participantes das oficinas de teatro da UNATI, observando e analisando sua trajetória, sua evolução em relação às propostas e objetivos deste estudo. Nossa meta era acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem teatral desse grupo. Adotamos, para isso, uma linha metodológica de cunho qualitativo. Procuramos, dentro das abordagens qualitativas, algumas respostas em relação aos procedimentos a serem utilizados na pesquisa nas linhas da pesquisa-ação e pesquisa participante.

Desenvolvemos o trabalho de oficinas de teatro com os alunos da UNATI desde 1999 oferecendo atividades todas as sextas-feiras, no horário das 14 às 16 horas. O ano letivo começa no início de março e termina em dezembro, havendo férias de um mês em julho. Para participar das oficinas de teatro era necessário que o aluno estivesse matriculado na UNATI-UNESP e participasse das palestras oferecidas às quartas feiras pelo programa. Ao todo, cerca de trinta alunos passaram pelas oficinas de teatro de 1999 a 2004. Suas idades variaram entre 58 e 83 anos. A maioria dos participantes era do sexo feminino: 26 mulheres e 4 homens. Mais da metade dos alunos possuía curso superior completo e o restante, no mínimo, o segundo grau completo. Dos trinta alunos participantes, treze alunas permaneceram no grupo desde o início do trabalho, contribuindo com a elaboração de todos os textos do grupo.

Quanto à nossa proposta em relação aos alunos que participaram das oficinas, salientamos que foi além do aprendizado de técnicas teatrais e da atuação no palco. Objetivamos que os participantes compreendessem em profundidade todos os aspectos que envolvem a arte de fazer teatro, desde a concepção de um roteiro para a elaboração de uma peça até sua representação num palco, através do jogo e do improviso. Também trabalhamos com propostas de exercícios que visaram valorizar o cotidiano, a memória e as histórias de vida das pessoas do

grupo. Em nossa pesquisa nos interessamos em colher depoimentos e histórias dos participantes. Nosso objetivo ao colher esses relatos era o de conhecer mais profundamente o grupo e suas motivações, além de nos utilizarmos de memórias em relação a fatos, acontecimentos e histórias a fim de que estas pudessem contribuir para um maior entrosamento e interação entre os participantes do grupo e auxiliar nas construções e criações de seus trabalhos. Valorizamos as conversas e o diálogo, nos valemos das técnicas da história oral nos concentrando em obter depoimentos e relatos das vidas dos participantes.

Nas oficinas, os alunos eram estimulados a escrever a partir de suas próprias experiências. Os participantes criaram textos individuais e coletivos, que serviram de alimento para as construções das peças do grupo. Os textos elaborados pelos alunos, tanto os coletivos quanto os individuais, constituíram-se em nosso principal material de análise, a fim de percebermos o quanto as oficinas, as conversas sobre o cotidiano e a memória contribuíram para os processos de criação dos participantes.

## RESULTADOS

Num primeiro momento, quando propusemos um trabalho de criação teatral, a reação dos participantes foi de resistência e de incredulidade quanto a serem capazes de escrever suas próprias peças. Consideraram a proposta difícil de ser desenvolvida. Ao desenvolvermos as oficinas, as resistências cessaram.

Falamos sobre a importância do improviso, da memória, da cotidianidade e do lúdico como elementos desencadeadores dos processos de criação dos alunos. Trataremos especificamente sobre como estes elementos contribuíram para o desabrochar da criatividade durante os exercícios das oficinas e nos textos coletivos elaborados pelo grupo.

Os exercícios de improvisação tornaram-se muito apreciados pelo grupo. Muitas cenas foram criadas sem a menor dificuldade a partir de uma palavra, de uma situação ou mesmo da junção de objetos. Improvisar num palco, segundo Spolim (1992), é possível a qualquer pessoa, desde que o ambiente propicie as condições para o intento. O chamado comportamento talentoso, para a autora, nada mais é que a capacidade que alguns indivíduos possuem de entregar-se ao ambiente, de envolver-se ao máximo com ele.

Através dos exercícios improvisacionais, os participantes resolviam com entusiasmo as situações que surgiam no palco e que requeriam respostas novas e imediatas. Para melhor elucidar esta afirmação, relataremos o exercício desenvolvido numa oficina ocorrida em 1999. Nessa ocasião, pedimos ao grupo que trouxesse de casa objetos de uso cotidiano. Pedimos que eles fossem colocados todos juntos, em cima de um móvel que ficava no palco. Em seguida, propusemos que cada participante fosse ao palco e escolhesse um objeto. Feito isto, a tarefa era a de criar uma história de vida para o objeto escolhido: onde ele foi fabricado, para que servia, como ele chegou às mãos de seu dono eram algumas das sugestões para a criação da história, mas cada um era livre para criar a história do objeto escolhido, acrescentando os dados que quisesse.

Cada um dos participantes iria à frente e contaria a história do objeto, como se este tivesse vida e pudesse falar de si mesmo. Um dos objetos escolhidos por uma aluna foi uma sombrinha. A aluna foi à frente e emprestou sua voz ao objeto, contando a seguinte história: “Meu nome é Umbrella. Acho que nasci na Coréia, mas fui levada, ainda jovem, para o Paraguai. Um belo dia vim parar no Camelódromo de Marília e minha dona me comprou. Mas ela era muito distraída e me esqueceu no canto de uma loja de bijouterias. E essa agora! Eu tinha vindo de tão longe, atravessado o mundo e agora minha dona me perdia numa lojinha qualquer. Mas logo ouvi novamente a voz da minha dona: -Alguém por aí viu uma sombrinha? Ufa!”

Trabalhamos constantemente com exercícios que visaram desencadear lembranças e recordações importantes dos participantes, a fim de que estas pudessem nos levar a um melhor conhecimento do grupo e suscitar idéias para as criações teatrais. Em algumas oficinas fizemos uso de objetos pessoais, de valor sentimental para os alunos e de fotos, textos ou poemas, com o objetivo de suscitar essas lembranças e recordações. Relataremos, para exemplificar este trabalho, uma oficina ocorrida em maio de 2001, que teve como tema as “reminiscências” do grupo.

No dia 4 de maio, uma semana antes desta oficina que relataremos, conversávamos com as alunas a respeito de velhos “causos” contados pelos antigos, de histórias verídicas que se misturavam às invenções dos contadores de histórias. Resolvemos então, de comum acordo com o grupo, que a próxima oficina seria de reminiscências, nas quais as alunas (nesta oficina não houve a participação de alunos do sexo masculino) contariam algo de suas vidas, de suas lembranças, de suas habilidades. As alunas que desejassem poderiam trazer um texto por escrito, dramatizá-lo para as colegas ou poderiam simplesmente ir à frente e falar de improviso. Assim, a oficina do dia 11 de maio ocorreu carregada de reminiscências, de apresentações e leituras de textos e de histórias contadas no calor daquele momento. A aluna Lourdinha escreveu um texto no qual visualizamos velhas paisagens e costumes, lugares e casas que talvez ainda existam em algum sítio ou fazenda perdidos pelo interior do Brasil. Sobre seu nascimento ela diz: “Tal como me contaram, eu nasci de parto natural e minha mãe de cócoras, ou melhor, sentada e escorregando num banquinho de madeira. Aos primeiros sinais de que eu viria ao mundo, meu pai (que saudades!) foi logo buscar a parteira, a Dona Zefa, que chegou com seu inseparável pito, fumando e balançando as saias. (...) Em pouco tempo cheguei ao mundo berrando como todos os bebês. Meu pai quando me viu, tomou-me nos braços e foi me mostrar para todos dizendo que a Estelita (nome da minha mãe) havia tido uma ‘coruja’. Imagine só! Uma coruja! Deveria mesmo só ter olhos, muito arregalados e curiosos, ávidos para ver o mundo e as pessoas ao seu redor.”

No texto de Lourdinha, nascimento, família, casa, teatro e trabalho se misturam. Conta com detalhes o seu nascimento. Ecléa Bosi (1979) nos fala da importância dos velhos parentes, dos encontros que fazem com que o indivíduo relembre seu passado com um frescor que não existe na evocação solitária. Muitas das recordações que incorporamos ao nosso passado não são nossas, nos foram contadas por nossos familiares e depois lembradas por nós.

Segundo a autora, existe um “lastro comunitário” (1979, p.331) de que nos servimos para constituir o individual. Através das idéias do meio em que vivemos e de uma práxis coletiva,

construímos nossos valores. Na fala e nos textos das alunas das oficinas de teatro da UNATI lembranças longínquas vieram à tona e podemos vislumbrar os ecos de um passado ainda mais distante, de vozes de mães, pais, avós.

Nos trabalhos criados, percebemos o quanto o cotidiano dos participantes e suas visões de mundo, que se formaram nos grupos sociais, com a família, com o trabalho, surgem com nitidez e nos permitem conhecer melhor este grupo de pessoas. Os textos de Lourdinha e de outras alunas nos revelam isso. Eles tocam em assuntos de um cotidiano visto principalmente pelos olhos femininos, visto que uma das características marcantes do grupo era a presença majoritariamente feminina: dos trinta participantes, apenas quatro eram do sexo masculino. Os textos individuais foram todos escritos por mulheres. Os homens participaram mais dos trabalhos coletivos elaborados pelo grupo. Nos textos escritos pelas alunas do grupo encontramos assuntos relacionados ao cotidiano familiar, à preocupação com a educação dos filhos, à realização através da família, à participação e ao encontro com o outro.

Através das oficinas, nas quais propusemos diferentes tipos de atividades, os participantes criaram cenas, improvisaram no palco e elaboraram vários textos individuais e coletivos. Quanto aos textos individuais, a criação destes e as leituras e dramatizações dos mesmos funcionaram, num primeiro momento, como uma espécie de aquecimento para que o grupo perdesse o receio de escrever e de atuar. Eles ajudaram a despertar nos participantes do grupo muito do seu potencial criativo.

Em relação aos textos coletivos, dos processos de criação ocorridos nas oficinas nasceram “Fragmentos da Vida”, “Os Italianos”, “Momentos do dia-a-dia”, “O cravo e a Rosa” e “Ditos, desditos e não ditos”, trabalhos do grupo que foram vistos por diversos públicos em diferentes ocasiões.

O primeiro desses textos, “Fragmentos da Vida”, homenageia os quarenta anos de existência da UNESP de Marília, completados no ano de 1999. “Os Italianos” e “Momentos do dia-a-dia” são peças curtas. A primeira narra o cotidiano de uma família de imigrantes italianos residente na cidade de Marília nos anos 30. A segunda trata do tema do preconceito contra a mulher idosa em diversas situações do dia-a-dia: em casa, no ônibus, na rua, em lojas, no trabalho.

Já o texto de “O cravo e a Rosa” caracteriza-se mais como um roteiro para a realização de um trabalho performático. Este trabalho fala da infância e da juventude dos alunos do grupo de teatro nos anos 30 e 40 na cidade de Marília e diferencia-se dos demais pelo fato de utilizar-se mais da expressão corporal, do que de falas e diálogos. “Ditos, desditos e não ditos”, último trabalho coletivo do grupo, é uma peça de cerca de uma hora de duração que aborda de forma divertida e despretensiosa diversos ditos e provérbios populares. Enfim, os textos elaborados pelo grupo tratam de temas variados e por vezes são diferentes em relação aos formatos. Temos peças teatrais, roteiro e jogral. Mas há muitas coisas unindo estes trabalhos entre si. Consideramos que o elemento lúdico foi o elo, a chave que abriu as portas para a criação.

As lembranças dos participantes do grupo foram fundamentais para a elaboração dos textos coletivos. Histórias dos participantes, de suas famílias, de seu grupo social, de momentos

históricos estão presentes em suas criações. Em “Fragmentos da Vida” encontramos o relato de Virgília sobre suas memórias enquanto funcionária da UNESP. Ela se recorda da aula inaugural, ocorrida em 1959 na antiga FAFI, um instituto de ensino superior isolado que foi depois incorporado à UNESP em 1976. Fala da revolução de 64, dos simpósios, dos alunos que conheceu.

Para a elaboração da peça “Os Italianos”, o grupo se reuniu inúmeras vezes, para conversar sobre o roteiro. Algumas alunas, filhas e netas de italianos, compartilharam suas histórias com os colegas, ensinaram a pronúncia e a forma correta de escrever palavras em italiano e se recordaram de pessoas filhas de imigrantes que também poderiam contribuir fornecendo dados a respeito de antigos costumes de suas famílias.

No roteiro para a apresentação de “O cravo e a rosa”, os participantes resgataram as lembranças de antigos brinquedos: soltar pipa, rodar pião, jogar bilboquê, pular amarelinha, brincar de roda. As lembranças também estão presentes na peça “Ditos, desditos e não ditos” desde a pesquisa e compilação de cerca de quatrocentos ditos e provérbios populares pelo grupo, até a criação das historietas baseadas em três desses ditos.

As lembranças dos participantes do grupo foram importantes não apenas em relação à construção dos textos, mas também para a montagem dos mesmos. Histórias, objetos antigos, fotografias, velhos discos e canções contribuíram para a elaboração de cenários, figurinos e sonoplastias. Na peça “Os Italianos”, o grupo conversou e pesquisou a respeito desses elementos, com o intuito de recriar no palco um cenário que fosse a sala de jantar de uma casa antiga e toda a ambientação de época. Para a montagem de “O cravo e a rosa” a aluna Elza trouxe velhos brinquedos, como bilboquê e peteca para o momento em que o grupo relembra no palco brincadeiras infantis. O aluno Miguel contribuiu com a sonoplastia da peça trazendo discos com músicas de bailes antigos e velhas marchinhas de carnaval. Na peça “Ditos, desditos e não ditos”, o cenário de uma das historietas é a sala de uma casa antiga. Mais uma vez as alunas do grupo contribuíram com seus móveis e objetos.

A cotidianidade e as visões de mundo dos participantes surgiram através dos jogos, dos improvisos, das conversas e até mesmo na forma de construir os textos. Essas visões de mundo são formadas pelo meio no qual os indivíduos vivem, através dos mais diversos grupos sociais, pela profissão que o indivíduo exerceu ao longo da vida. Uma das peculiaridades do grupo, além da presença maciça das mulheres, é o fato de que pelo menos metade dos participantes atuou profissionalmente na área da educação. No desenvolvimento dos trabalhos percebemos o quanto essa variável foi importante na formação de um “jeito de ser” próprio do grupo.

Stano (2001) analisa as peculiaridades do envelhecimento de professores aposentados e nos diz que:

há, no professor/a velho/a, permanente traço e vestígio do/a professor/a que proferia palestras, que liderava grupos, que impunha disciplina, que selecionava conteúdos e que formava o outro com sua ação pedagógica (2001, p.56).

E ainda:

Ou seja, ao aposentar-se, o/a professor/a fortalece os seus laços com a profissão exercida utilizando-se de suas marcas, do que ficou e do seu olhar sobre o vivido, redefinindo-o para mantê-lo num projeto de existência (p.58).

A autora nos diz que o professor, mais que qualquer outro profissional que se aposenta, procura por atividades nas quais possa, de alguma forma, continuar em contato com aspectos de sua profissão. Profissão marcada pelo espaço público, pelo simbólico.

Pudemos constatar em nossas observações e conversas com o grupo, o gosto pela profissão na fala das professoras aposentadas. Lordinha escreveu em seu texto “Reminiscências”, que ser professor é ser um pouco artista. Elza contou várias vezes histórias relacionadas ao magistério, aos sacrifícios que o professor fazia para chegar às escolas rurais ou de difícil acesso. Muitas outras histórias poderiam ser citadas. Mas queremos apenas ressaltar que a profissão do magistério, como parte da cotidianidade e das memórias dos participantes, esteve presente de forma marcante nas conversas e construções do grupo.

Desta forma, através dos jogos teatrais, do improviso, das memórias e da cotidianidade, as criações do grupo ocorreram. Nas oficinas de teatro da UNATI-UNESP, os participantes encontraram um ambiente propício capaz de liberar comportamentos espontâneos, pois a autonomia e a liberdade de cada um sempre foram respeitadas.

## CONCLUSÃO

Nesta trabalho, apresentamos nossa pesquisa que teve por objetivo verificar e avaliar a importância da memória, do lúdico e do improviso no processo de criação teatral de 30 alunos participantes das Oficinas de Teatro da UNATI (Universidade Aberta à 3ª Idade)- UNESP, Campus de Marília, entre os anos de 1999 a 2004.

Os alunos, através das oficinas, improvisaram no palco, dialogaram, participaram dos jogos teatrais, criaram textos individuais e coletivos, montaram espetáculos e os apresentaram a públicos variados em diversas ocasiões.

Trabalhamos com um único grupo e pudemos, assim, observar e avaliar seu desenvolvimento em relação à aprendizagem teatral. As oficinas de teatro, com suas propostas de jogos, de exercícios, propiciaram descobertas, constituíram-se em caminho para as realizações do grupo. Realizações e alegrias que foram compartilhadas com o público, com a coletividade.

O ambiente das oficinas teatrais, permeado pelo jogo, pelo lúdico, propiciou aos participantes a oportunidade de manifestarem suas lembranças, de falarem de seu passado. Ecléa Bosi (1979) nos diz que a sociedade capitalista desvaloriza a lembrança e o vivido. A memória, que contribui para que o ser humano dê sentido à sua vida, é substituída pela rapidez e pelo imediatismo. Em nosso trabalho com as oficinas de teatro da UNATI-UNESP, propusemos exercícios e estimulamos conversas com vistas ao afloramento das lembranças e ao desenvolvimento da reflexão

acerca da vida e das experiências dos participantes do grupo. As memórias uniram passado e presente, deram mais sentido ao cotidiano de cada um e estimularam as criações do grupo.

No palco da UNATI, as histórias dos participantes foram respeitadas, assim como o ritmo de trabalho e o tempo de aprendizado de cada um. Muitos estereótipos ligados ao envelhecimento humano foram desmistificados em nosso trabalho, como o de que a pessoa idosa tem mais dificuldade para aprender e aceitar novos desafios. Com nossa pesquisa, esperamos ter contribuído para que educadores que trabalham com esta faixa etária encontrem caminhos para trabalhos de arte-educação que privilegiem os processos de criação do idoso através do vivido e da cotidianidade de cada um. Afinal, pessoas que nunca haviam pisado num palco ousaram criar, escrever, atuar. Os participantes foram convidados a jogar e a criar e aceitaram o desafio.

#### REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Queroz, 1979.

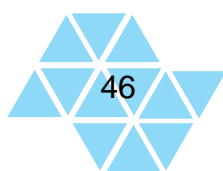
HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1992.

STANO, Rita de Cássia M. T. Identidade do Professor no envelhecimento. São Paulo: Cortez, 2001.



# RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



## AS POSSÍVEIS LEITURAS/ESCUTAS DO MUNDO ENCANTADO DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann; GONÇALVES, Carolina ; ZANELLA, Mariângela Polacchini (UNESP – RIO CLARO)

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece recocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. (FREIRE, 1974, p. 43).

Baseando-nos nessa proposta de Paulo Freire, a estabelecer um elo fundamental entre vida e leitura, e em Larrosa, que resgata a experiência de leitura como um horizonte de possibilidades, concebemos este projeto, que reafirma o pressuposto de que o ato de ler pode ser um ato transformador quando questiona, busca e inquieta a vida dos seres humanos, e traz em si uma característica fundamental: a de formar sujeitos.

Um desafio permanente do ensino público oficial do Brasil é a articulação teoria-prática, e várias são as justificativas apresentadas. Por mais que se lute na realização de um trabalho efetivo, o maior entrave encontra-se nas aulas de Língua Portuguesa – o da leitura. Muitas vezes, esse entrave reflete-se em outras disciplinas, visto que o ato de ler é condição primeira, além de instrumento principal, para a aquisição de outros conhecimentos e do próprio conhecimento: “Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras”. “Os ‘textos’, as ‘palavras’, ‘as letras’ daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais” (FREIRE, 2003, p.12).

Vemos nas escolas que a prática docente não se volta para a leitura, com esse enfoque e, conseqüentemente, os resultados desse descaso são visíveis – a escola não consegue mais formar alunos capazes de ler diferentes tipos de textos. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais destaquem a importância da leitura -

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. ( PCNs, 1997, p.53)

- na prática isto não acontece. Faz-se necessário, então, repensarmos a prática da leitura em sala de aula, além de nos permitirmos questionar se todos os professores são leitores críticos dos diferentes tipos de textos e oferecermos condições para que o ato de ler/escutar do

professor seja instrumento, de fato, de sua formação e, conseqüentemente, da de seus alunos.

É necessário, pois, levar a esse grupo estratégias diferentes no diálogo com textos literários, sem que se prendam a formas pré-estabelecidas de interpretações, propiciando aos leitores uma relação subjetiva e intensa com a audição do texto, geradora de experiências de leitura. Essa experiência representa uma forma prazerosa e diferenciada de entretenimento, além de proporcionar ao professor o conhecimento de uma nova possibilidade de leitura, a ser levada para as salas de aula, assim como compartilhada com seus colegas profissionais.

A proposta do presente projeto enfoca a leitura como formação, não a limitando apenas como informação e nem como prazer, mas sim como real possibilidade lúdica de entendimento do texto e nessa medida ela se torna um elemento constitutivo de cidadania, componente real que forma e transforma o leitor.

Com relação ao público desse projeto, ver a leitura como formação é encará-la como parte de um processo de mudança, o que lhe atribui interesse, fascínio e pode oferecer a esses professores a descoberta de novos caminhos investigativos.

A realização de projetos desse tipo é de fundamental importância no âmbito de formação de multiplicadores de leitores interessados, e cabe registrar que em todos os níveis da escola formal ou informal, reconhece-se a necessidade de ações sociais que enriqueçam e humanizem não apenas aqueles que as recebem, mas na mesma medida aqueles que as propõem, pois seres humanos somos todos e iguais, tendo portanto os mesmos direitos a uma melhor qualidade de vida. Ainda deve-se ressaltar a necessidade da articulação universidade-escola que se faz necessária atualmente, além da urgência conclamada por vários órgãos de soluções para as questões da leitura.

Ao trabalharmos com professores de crianças iniciantes no mundo da leitura, optamos pela narrativa oral e para tanto escolhemos para bolsista uma aluna especialista no ato de contar histórias. A questão da voz, primordial neste caso, é tratada por Zumthor de forma a explicitar-lhe a importância. A escolha desta bolsista está ligada à proposta de Larrosa: “dar-se como texto para ser lido por muitos – e não como doutrina a ser assimilada – é oferecer-se como abertura para o múltiplo” (LARROSA, 2003, p. 144).

A escolha de Andersen, um dos primeiros e mais importantes autores da literatura infantil, deve-se ao ano em que comemoramos o bicentenário de seu nascimento e justifica-se por uma produção, de extrema atualidade, por ser clássica, além da influência exercida por ele em alguns de nossos escritores.

Este projeto, de intervenção na realidade de uma escola, tem como objetivo geral criar um espaço social no qual seja compartilhada a experiência da narrativa oral como forma de integração e socialização. Partindo do pressuposto de que a escuta é uma atividade de leitura que pode propiciar experiências de leitura, traduzidas, possivelmente, em contribuições para a formação dos indivíduos, propomos tais atividades para professores de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada no município de Rio Claro (SP).

Outros objetivos são: a valorização do emprego da voz (ZUMTHOR, 1997) no ato de contar histórias como expressão da cultura de uma época, de um povo, de um autor; o

conhecimento do escritor Hans Christian Andersen, cujo bicentenário acontece este ano e de sua produção infantil; as possibilidades de leitura/escuta de obras para crianças.

Para que estes objetivos sejam alcançados, o trabalho com a intertextualidade, que se apóia também na “leitura de mundo” de Paulo Freire, deverá estar presente para que os professores percebam diferenças essenciais nas traduções e adaptações de textos (escritos, vídeos, apresentações) que muitas vezes podem desfigurar ou comprometer o texto original e nas várias possibilidades de leituras sugeridas ou captadas pelas obras. Este objetivo atrela-se à questão da formação não só do professor, mas do pesquisador quando aponta para a valorização do tradutor e do processo de tradução, principalmente nas obras infantis, iniciadoras do ato de leitura.

Enfocar a leitura como integração e participação sócio-cultural e de cidadania é o que se faz neste projeto, ao utilizarmos a leitura/escuta como vivência de conhecimento e experiências.

Iniciamos nosso trabalho com uma pesquisa sobre a vida e obra do autor escolhido; aspectos históricos, ideológicos, valores morais, fizeram parte desta, pois refletem na produção literária e conduzem o professor ao melhor entendimento dos textos.

As histórias escolhidas para serem contadas, em sua maioria, estão disponíveis em bibliotecas, possibilitando que os próprios professores reflitam sobre questões como as adaptações e as traduções disponíveis no mercado.

Outros textos são utilizados como A importância do ato de ler de Paulo Freire e Como e por que ler os clássicos universais desde cedo de Ana Maria Machado, no intuito de apoiarmos o trabalho em referências bibliográficas que consolidem a importância de iniciativas desta natureza.

Ainda, apresentamos matérias veiculadas tanto na imprensa escrita como na falada criando um elo entre o assunto abordado e sua atualidade e representatividade global.

Representações artísticas da obra, como filmes, músicas e, principalmente, ilustrações e ilustradores também são alvos de pesquisa, pois conferem ao trabalho uma característica importante: possibilitar que o professor perceba o dinamismo e a complexidade de um texto literário.

O encontro com os professores acontece mensalmente no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, sendo que no primeiro deles nossa atividade centrou-se no texto de Paulo Freire – A importância do ato de ler, no esclarecimento do projeto em si e num conhecimento por parte de nós, pesquisadoras, do público a que destinamos o trabalho.

O segundo encontro teve como início o conto O patinho feio, apresentado pela contadora de histórias. A escolha deste texto caracterizou-se por seu teor autobiográfico, proporcionando estabelecermos o início dos estudos sobre seu autor e sua obra.

Em todos os encontros são registradas as reações e as falas dos professores, em Diário de Campo, pela outra bolsista do projeto, para uma análise posterior, em nossas reuniões semanais.

Um destaque especial deve-se a pesquisa sobre as adaptações e as traduções de cada conto apresentado. Esta pesquisa é feita tanto pelo grupo de pesquisadoras, como pelo

grupo de professores.

Como resultados preliminares deste trabalho podemos destacar os seguintes:

- o encontro mensal dos professores num espaço de formação que tem como proposta o conhecimento de outras formas de leitura, no caso a “contação” de histórias;
- professores discutindo suas realidades em sala de aula, buscando soluções para os problemas e refletindo sobre procedimentos que possibilitem alunos mais interessados na leitura;
- auto-análise da ação educativa em sala de aula;
- discussão sobre o teor dos textos (tradução, vocabulário, mensagem implícita, etc.);
- aplicação de novos conhecimentos com os alunos;
- pesquisa por parte dos professores de diferentes versões, traduções, adaptações de cada texto, procedendo uma análise crítica qualitativa destas obras;
- enriquecimento do universo pedagógico e pessoal do educador;
- uma valorização da HTPC, enriquecida pelo trabalho conjunto entre a escola e a universidade.

Desta forma, acreditamos que trabalhos como este trazem à formação dos professores não somente a ampliação de conhecimentos, mas também a possibilidade de uma atuação mais criativa dentro do espaço escolar, aliando teoria e prática de forma prazerosa e agradável. O trabalho com os textos literários, de acordo com Antonio Candido, humaniza, burila o homem. Os temas tratados por Andersen são bem atuais o que proporciona um repensar sobre os mesmos, literariamente. As versões permitem aos professores perceber as diferentes ideologias presentes em cada texto. A leitura amplia-se, no dizer de Freire, da palavra para o mundo e deste para a palavra, novamente, grávidas de sentido.

## BIBLIOGRAFIA

ANDERSEN, H. C. Histórias maravilhosas de Andersen (comp. ASH, R., HIGTON, B), (trad. JAHN, H.). São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

BARZOTTO, V. H. (org.) Estado de leitura. Campinas: Mercado de Letras - ALB, 1999.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas – Magia e técnica, arte e política. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

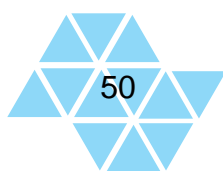
BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

Contos de fadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FREIRE, P. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.



JOUVE, V. La lecture. Paris: Hachette, 1993.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. O que é literatura. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LARROSA, J. Aprender de ouvido. In: \_\_\_\_\_. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 33-46.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.). Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

\_\_\_\_\_. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, A. M. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. São Paulo: Objetiva, 2003.

RIBEIRO, M. A. H. W.; CAMARGO, M. R. R. M. C.; D'ONOFRIO, E. M. Quem conta um conto... aumenta um ponto. In: Congresso de Leitura do Brasil, 13º. In: Anais (Cd-rom). Campinas: ALB, 2001.

SOUZA, R. J. de. (org). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.

ZUMTHOR, P. A letra e a voz. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS: UMA PRÁTICA A SER RESGATADA

ZANELLA, Mariângela Polacchini; RIBEIRO, Maria Augusta  
Hermengarda Wurthmann (UNESP – RIO CLARO)

Um dos aspectos fundamentais apontados como propiciador da autonomia do sujeito é a leitura. Na escola é o professor o responsável em garantir ao aluno este direito, mas como fazê-lo de forma agradável e significativa, considerando a influência dos avanços tecnológicos no cotidiano das pessoas?

Temos hoje, sem dúvida, um público infantil altamente dedicado a programações de televisão e a jogos eletrônicos. Grande parcela de nossas crianças ocupam a maior parte de seu tempo livre com estas atividades. Não se trata de uma crítica radical a esta realidade, mas de um questionamento sobre o papel do professor neste contexto, particularmente no que se refere à leitura.

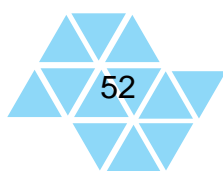
Ler um livro pode parecer extremamente exaustivo no lugar de assistir a um programa de televisão. Na verdade a televisão oferece uma digestão imediata do assunto oferecido. Nela, informação, som e imagens são apresentados em alta velocidade, bem diferente da leitura que requer do leitor tranquilidade, concentração e imaginação perante o texto.

Neste sentido, este trabalho sugere a narrativa oral como uma prática de leitura a ser resgatada, mostrando que o contar histórias tem como característica ativar a imaginação e a concentração do ouvinte, possibilitando que este sinta prazer em ler um livro e construir o universo lido com liberdade e criatividade.

Outro aspecto fundamental está no fato de que as histórias constituem-se em uma gama de representações sociais e culturais da humanidade que devem estar presentes desde a infância, favorecendo que o indivíduo desenvolva um posicionamento crítico acerca da realidade vivida, de acordo com sua própria experiência e com seu desenvolvimento e maturação.

## O CONTADOR DE HISTÓRIAS

O contador de histórias estabelece um contato que pode ser considerado um contato afetivo com o ouvinte que se torna cúmplice da narrativa e dela se apropria na medida em que a internaliza e a visualiza de acordo com sua própria experiência. Ou seja, o ouvinte passa a fazer parte da história, pois ele a incorpora, a imagina e constrói dentro de si todas as situações que vão sendo narradas. Desta forma, o sujeito não é mero espectador, pois a narrativa permite que este esteja dentro de um processo criativo. Este processo criativo é desencadeado a partir do conto, mas depende totalmente do sujeito que ouve a história, pois, a partir de sua experiência e de sua criatividade, poderá até mesmo transpor o conto e construir a história utilizando as cores e as formas que sua imaginação alcançar.



O mesmo não acontece quando se assiste à televisão, pois nela imagem e som já estão prontos. O sujeito não precisa imaginar, não precisa criar nada. Enquanto, na narrativa oral, o sujeito ouve e visualiza internamente aquilo que ouviu, na televisão este exercício de criatividade não é necessário, pois, tanto a imagem como o som já foram criados por uma equipe de produção e nesta criação o telespectador não opina, não interage. Esta situação do indivíduo perante a televisão nos parece um tanto passiva, enquanto a posição deste mesmo indivíduo perante a audição de um conto ou a leitura de um livro tem um aspecto mais atuante.

Este aspecto atuante do sujeito que realiza a leitura de um texto ou que ouve uma história – sendo que esta história tanto pode ser contada como pode ser lida em voz alta - em muito difere da posição do indivíduo frente aos programas de televisão ou frente à tela do computador devido à capacidade de imaginação característica dos seres humanos. Ao ouvir uma história, contada ou lida por outra pessoa, e ao ler um texto o indivíduo constrói, em seu imaginário, as imagens correspondentes ao que está ouvindo; imagina feições para as personagens; cria o cenário; imagina todas as situações. O ouvinte produz, em sua imaginação, a partir da narrativa, o produto final, torna-se assim um cineasta que, a partir de um texto, busca dentro de si, em suas próprias experiências, elementos que se unem a esse texto ouvido, constrói as imagens e visualiza cada situação narrada.

Neste sentido, quando o imaginário do sujeito é despertado pela história contada, temos que observar dois aspectos fundamentais que evidenciam a importância do contador de histórias para o resgate das narrativas orais. Trata-se da presença da voz e do corpo. A presença da voz e a presença do corpo são essenciais para este resgate. Tanto a voz como o corpo do contador, durante a narrativa, aproximam o sujeito, que ouve, do texto contado, fazendo muitas vezes, que este sujeito se sinta parte integrante da história. É a voz que transmitirá todas as emoções de cada situação narrada. A voz retoma o contato entre os sujeitos na medida em que modifica seu tom para se aproximar deste sujeito.

Ora, a voz é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença; ela modula os influxos cósmicos que nos atravessam e capta seus sinais: ressonância infinita que faz cantar toda matéria...como o atestam tantas lendas sobre plantas e pedras enfeitiçadas que, um dia, foram dóceis. (ZUMTHOR, 1997, p. 11)

Zumthor, de forma praticamente poética, em seu livro Introdução à Poesia Oral, discorre sobre a voz em sua totalidade de significados; voz que retoma o inconsciente, voz que afeta a linguagem, voz como lembrança, voz como presença marcante. É neste sentido global que contextualizamos a voz neste trabalho. Para contar histórias a voz pode ser comparada como um agente propulsor que terá seu nível de potência ajustado de acordo com o objeto a ser alcançado.

A voz convida o público para o momento da escuta do texto de forma indireta, trazendo para si esta intenção do convite. Esta mesma voz indica, também de forma indireta, cada emoção da história, as alegrias, as tristezas, as conquistas e as desventuras, que ali estão sendo apresentadas.

...o começo da lição é abrir o livro, num abrir que é, ao mesmo tempo, um convocar. E o que se pede aos que, no abrir-se o livro, são chamados à leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto. O texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. Os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir. (LARROSA, 2003, p. 139)

Pennac, ao escrever sobre a leitura e sobre o leitor, relata uma experiência sobre o escutar uma história, no caso a leitura de O Perfume – livro de Patrick Süskind, por alunos sem interesse em ler a obra. Conta que o professor iniciou a leitura em voz alta do livro e os alunos, que de início acharam aquilo no mínimo ridículo, passaram a esperar ansiosos pelo desenrolar da história e descobriram uma forma nova e prazerosa de receber a leitura pela voz do outro.

Outro aspecto fundamental é a possibilidade de o contador utilizar as mãos e o corpo para os gestos e poder encontrar os olhos do ouvinte com seus próprios olhos proporcionando com isto uma relação de intimidade e cumplicidade durante a narrativa.

O sucesso do contar histórias pode ser percebido pelas telenovelas que monopolizam grande parte da população frente à tela da televisão que espera ansiosa pelo próximo capítulo. Entretanto, nosso trabalho não tem o mesmo objetivo dos programas da televisão. Nosso objetivo é por algo mais intenso e dinâmico, que passe a fazer parte do ouvinte e não uma digestão imediata (PENNAC, 1998, 113) como acontece com a televisão. Neste sentido podemos dizer que contar histórias significa permitir que o ouvinte construa todas as características do que está ouvindo. É o sujeito que construirá o cenário em que a história acontece, construirá as personagens; ele visualiza as informações com base no que está sendo narrado, mas considera também sua própria experiência, portanto passa a integrar a história, estará sempre dentro de um processo criativo e mais, sente e vive esta história como se fosse sua. Desta forma, a narrativa oral tão comum aos homens desde os primórdios e metodologia deste trabalho, torna-se uma fonte inesgotável para a imaginação e a criatividade.

Assim, evidenciamos a importância do resgate das narrativas orais, pois estas permitem uma aproximação entre texto e sujeito não alcançado por outras formas de representações da literatura. Não se trata de diminuir o valor da dramaturgia, pois esta tem, sem dúvida, um valor inestimável, entretanto cabe resguardar e resgatar a importância desta manifestação cultural tão antiga e tão própria dos seres humanos que é o contar histórias.

Além disso, utilizar as histórias para transmitir a cultura de geração em geração, conceituar valores, educar crianças e principalmente estabelecer relações com o outro, relações estas baseadas em interações e experiências de vida, como já foi abordado é uma das atividades mais antigas praticadas pela humanidade. Este ato – o contar histórias - deve ser mantido e estimulado evitando que seja substituído por atitudes mecânicas como apertar o botão do controle remoto ou inserir uma fita no vídeo-cassete; muitas crianças relatam assistir, inúmeras vezes, a um mesmo desenho animado, chegando a decorá-lo.

Portanto, este trabalho é fruto da preocupação em não deixar que esta expressão cultural – a narrativa oral – perca seu espaço diante da tecnologia moderna – televisão, vídeo

cassete, computador.

Aqui se faz necessário ressaltar a importância do livro, pois é o livro o suporte utilizado para todas as histórias contadas.

O livro é gerador de possibilidades, neste caso a narrativa oral. Contar a história que um livro apresenta significa experimentar uma qualidade diferente de relação com a audiência (MACHADO, 2004, p.78). Ainda significa que o leitor pode, posteriormente, fazer sua própria leitura e verificar a diferença de palavras utilizadas, a improvisação do contador mediante a situações imprevisíveis que possam ocorrer durante a narrativa, como, por exemplo, dúvidas e questionamentos feitos durante o conto.

Assim, temos como objetivo principal e fundamental em nosso trabalho, o resgate das narrativas orais, tendo o livro como fonte para estas narrativas, pois é nele – no livro – que buscamos todas as histórias a serem contadas.

O sopro da voz é criador. (ZUMTHOR, 1997, p. 12)

Semanalmente ocorre a “Hora do Conto” em uma Livraria da cidade de Rio Claro. Este local foi escolhido com o objetivo de promover a aproximação entre sujeito e livros. Este espaço possibilita o encontro com os diversos gêneros literários, com as diferentes apresentações dos livros, com os lançamentos destacados pelos meios de comunicação como o jornal e a televisão, com os best-sellers, com os clássicos - muitas vezes já transformados em filmes para o circuito comercial, enfim, possibilita que o sujeito, sendo ou não um leitor, tenha conhecimento da produção literária a ele disponível.

Além disto, a livraria deixa de ter somente um caráter comercial e passa a promover um encontro cultural, ainda que não deixe de lado sua finalidade econômica e vislumbre no contador de histórias um investimento com possibilidades de retorno financeiro baseado em aumento de vendas.

Esta livraria escolhida está a mais de dez anos instalada em local comercial privilegiado e possui um espaço reservado para um café rápido que foi sendo adaptado para receber os ouvintes interessados em ouvir histórias. Trata-se de cerca de vinte e cinco metros quadrados que são ocupados por um balcão, cujo interior abriga a estrutura necessária para o serviço de café, quatro mesas com cadeiras e o espaço restante é coberto com uma colcha de retalhos onde não somente crianças, mas também alguns adultos, que preferem a colcha às cadeiras em volta das mesas, acomodam-se para quarenta minutos despreocupados e animados. As paredes ao redor deste espaço acomodam estantes onde os livros infanto-juvenis ficam expostos.

Geralmente o espaço fica completamente tomado na hora de ouvir histórias e, muitas vezes, algumas pessoas observam do lado de fora, da calçada, pois existe uma grande janela de vidro que possibilita esta observação do interior do prédio por quem passa pela parte externa. Aliás, recentemente, esta janela foi ampliada devido ao fato de que para olhar de fora para dentro a pessoa precisava ficar na ponta dos pés e agora, com a ampliação, a janela ganhou cerca de quarenta centímetros na parte inferior, diminuindo o esforço físico para quem quer observar pelo

lado de fora.

A livraria fica entre duas escolas; uma, particular, atende desde alunos da educação infantil até os do ensino médio; a outra, estadual, atende alunos do ensino fundamental – ciclo I – de primeira à quarta séries. Muitos alunos e professores destas duas escolas são assíduos frequentadores da “Hora do Conto”.

O encontro acontece às sextas feiras no final da tarde. Uma música anuncia que é chegada a hora do conto e as crianças tomam seus lugares sobre a colcha e cantam. Ao final da melodia, um grande silêncio e a história é contada. Este momento é de importância vital, pois representa uma passagem de um mundo para outro: do real para o imaginário das histórias (MACHADO, 2004).

A contadora de histórias veste-se com saias indianas e alguns véus são utilizados durante o conto. Estes servem para representar vários elementos do texto apresentado, entretanto possibilitam que cada ouvinte visualize, pela própria criatividade e imaginação, estes elementos, pois um véu pode representar um carro, apesar de não ser nem um pouco parecido com ele. Desta forma aquele que ouve a história, apesar de visualizar o véu que representa um elemento, imagina este elemento conforme lhe convém, conforme suas próprias referências e de acordo com seu próprio processo criativo. Assim, a história deve ser contada com riqueza de detalhes para que aquele que a ouve tenha as informações necessárias para produzir, em seu imaginário, o cenário, as personagens e as situações que acontecem durante a narrativa.

Ainda sobre a utilização de objetos durante o conto, neste caso os véus, devemos salientar que sua fundamentação baseia-se em uma percepção flexível (MACHADO, 2004, p.88), ou seja, é possível visualizar algo atribuindo-lhe uma função que não é única, mas sim possui várias possibilidades funcionais de acordo com o indivíduo que as atribui.

Larrosa propõe a leitura com os outros como pluralidade, como multiplicação e é neste sentido que se pretende atrelar a narrativa oral e a construção do imaginário de cada um, respeitando sua própria experiência, seu conhecimento, possibilitando inúmeras representações do texto, de acordo com a criatividade subjetiva.

A escolha dessas obras tem que ser feita com critérios que contemplem a qualidade e a variedade – é fundamental que haja diversidade, que as crianças e jovens possam ter contato com exemplos de escrita muito diferentes, com gêneros, autores, coleções, temas bem variados. (MACHADO, 2004, p. 106)

A seleção das obras a serem contadas tem importância essencial para o nosso trabalho. Ana Maria Machado em seu livro Como e Por Que ler os Clássicos Universais desde Cedo enfatiza esta questão procurando salientar que não basta a leitura; é importante que as obras escolhidas tenham realmente um bom conteúdo e que este seja muito bem escrito.

O vocabulário das obras muitas vezes é tido como fator de dificuldade para muitos leitores e contadores, entretanto este não deve ser minimizado, não deve ser substituído por palavras mais fáceis, mas sim deve ser contextualizado ou explicado de forma sutil para que a história não perca a característica lúdica e passe a ter somente uma característica com conotação

de educação formal. Este ponto é muito relevante e garante a perpetuação das palavras, do vocabulário que, por mais que não sejam utilizados determinados termos e palavras, deve ser ao menos conhecido e entendido para que o leitor não se sinta desencorajado a ler obras cujo vocabulário seja mais erudito. O acesso às obras é direito de quem recebe o texto quer seja sob a forma escrita quer seja sob a forma de narrativa oral, pois este é uma expressão histórica e cultural, está totalmente atrelado à época em que a história foi escrita, portanto reflete o tempo histórico, os costumes, a civilização, os aspectos ideológicos e políticos e mais uma gama de informações que serão muito bem entendidas pelo leitor conforme sua experiência em leitura vá se construindo e se consolidando.

Desta forma, procurando estabelecer um trabalho de qualidade, a escolha das obras é sempre uma preocupação. Títulos de todos os gêneros são apresentados, entretanto, o texto não pode ser apenas dinâmico e envolvente, ele deve acrescentar informações e instigar a leitura. Muitos clássicos infanto-juvenis são utilizados, geralmente em sua versão original ou em adaptações que respeitem este original e que, como obrigação de todos os livros, sejam bem escritos. Ainda, em respeito aos clássicos e às suas adaptações, a citação a seguir é muito oportuna:

O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal é uma adaptação bem feita e atraente. (MACHADO, 2002, p. 15)

Uma experiência que ilustra muito bem sobre a questão das obras clássicas é a escolha de uma história de Hans Christian Andersen para a Hora do Conto; O Patinho Feio apresentado, em sua versão original, em uma das tardes na livraria. No início muitos ouvintes que, provavelmente, só conheciam a versão simplificada de Walt Disney – na qual um ovo de cisne é colocado no ninho de uma pata e, quando os ovos se quebram, o pequeno patinho é abandonado devido às diferenças entre as aves, mas, após alguns contratempos logo é resgatado por uma família de cisnes a qual deveria pertencer de fato - disseram que já haviam adivinhado qual era a história, porém, conforme as situações iam sendo narradas, esta certeza foi se dizimando e ninguém mais sabia se realmente aquela narrativa era a de O Patinho Feio ou não. Até mesmo o público composto por professores e alguns adultos presentes ficou surpreso com o desenrolar da história.

Algumas passagens dela, como a que segue abaixo, deixaram o público maravilhado ao perceber o quanto aquela história que pensavam conhecer era repleta de situações que jamais imaginaram.

As crianças quiseram brincar com ele, mas o patinho tinha medo de que lhe fizessem mal. Em pânico, esvoaçou direto para a tigela de leite, borrifando leite pelo cômodo todo. Quando a mulher gritou com ele e bateu palmas, voou para a tina de manteiga e de lá para a cumbuca de farinha e logo escapou de lá. Ai, Senhor, em que estado ele estava! A mulher gritou com ele e lhe bateu com a pá da lareira, e as crianças se atropelavam tentando agarrá-lo. Como riam e gritavam! Por sorte a porta estava aberta. O patinho disparou para os arbustos e se afundou, zonzou, na neve fofa, recém-caída. (ANDERSEN, 2004, p. 301)

Este conto abriu espaço para uma série de comentários a respeito do autor e de sua obra. Foi possível contar sua história de vida, falar de sua produção literária e das comemorações que acontecem durante todo este ano no mundo, inclusive no Brasil, devido ao bicentenário de seu nascimento.

Entretanto, o mais importante foi perceber o quanto aquele público de adultos e crianças gostaram de conhecer a verdadeira história do patinho que sempre ouviam falar. Desta forma, fica comprovado que o leitor deve ter acesso ao clássico ou a uma adaptação bem escrita e que respeite o original, pois as adaptações condensadas que não respeitam o conteúdo da história também não respeitam o leitor e muito menos o autor.

Outro exemplo significativo é a narrativa da Cinderela contada de acordo com a compilação dos irmãos Grimm. Durante cerca de trinta minutos, tempo necessário para contar esta história respeitando todas as situações que a compõem, um silêncio até mesmo estranho para aquele local tomou conta do espaço. No rosto de adultos e crianças a expressão de surpresa e encantamento diante de uma versão da clássica história que poucos conhecem. Ao final muitas perguntas afloraram e grande parte destas dizia respeito exatamente ao fato de não terem acesso a versões originais. O trecho abaixo foi muito comentado, pois todas as crianças tinham como símbolo da Cinderela o sapatinho de cristal.

Então seu gentil amigo o pássaro trouxe-lhe um vestido ainda mais lindo do que o anterior, e sapatinhos de puro ouro, de modo que quando ela chegou na festa, ninguém soube o que dizer de tão admirados que estavam com sua beleza; o filho do rei dançou somente com ela, e quando alguém a queria tirar para dançar, ele dizia, Esta dama é meu par. (GRIMM, 2000, p. 163)

Além dos clássicos, muitos autores contemporâneos são realmente imprescindíveis. É o caso de Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Ana Maria Machado, Regina Machado, Ricardo Azevedo, Eva Furnari e muitos outros autores brasileiros que, sem dúvida nenhuma, estão contribuindo para a formação de leitores bastante interessados naquilo que lêem e que passam cada vez mais a frequentar as bibliotecas de suas escolas e de sua cidade.

Um grande autor de nossa literatura, cujas histórias não podem ser lembradas somente pela novela infantil da televisão, é Monteiro Lobato. Grande parte das crianças e dos adultos, que participam do evento aqui descrito, assistem ou já assistiram ao Sítio do Pica-pau Amarelo sob a forma de novela infantil produzida pela emissora Globo de televisão. Apesar do conhecimento prévio da obra, ou de sua adaptação, a expectativa e o contentamento diante de ouvir uma das histórias de Reinações de Narizinho, por exemplo, do genial Lobato não são menores. Inclusive, depois que comecei a contá-las na livraria, a venda dos livros da obra infantil deste autor passaram a ser muito maiores do que antes.

Este fato mostra que o conhecimento da obra através da narrativa oral pode estimular a leitura, pois, sendo esta espontânea e não se tratando de decorar o texto mais sim de apresentá-lo ao público, surge a curiosidade no ouvinte em conhecer mais daquele livro e lê-lo por si mesmo,

vivenciando novamente a história ouvida.

Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, mais se revelam novos, inesperados, inéditos, quando são lidos de fato.” (CALVINO, 1993 citado por MACHADO, 2002, p. 23)

O ato de contar histórias, aqui entendido como uma prática de leitura que possibilita não somente o acesso ao texto, mas também a um processo de criação, pode ser bem relacionado ao que Larrosa escreve em respeito ao texto não como uma doutrina, mas sim como abertura ao múltiplo: Dar-se como texto para ser lido por muitos – e não como doutrina a ser assimilada – é oferecer-se como abertura para o múltiplo. (LARROSA, 2003, p. 144)

E também em A amizade da leitura não está em olhar um para outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo. (LARROSA, 2003, p. 145)

O contador de histórias entrega-se de corpo e alma ao texto que apresenta. Para isto ele precisa ser o texto e isto significa mais do que conhecer o texto. Sua voz, seu corpo e a história tornam-se uma unidade que está disponível aos outros. E, apesar desta unidade, a pretensão é a multiplicidade, pois cada sujeito que ouve é livre para apropriar-se disto – da narrativa – da maneira que lhe convier e construir em si algo novo, próprio, subjetivo.

Como resultado deste trabalho, um campo novo se abre para o professor contador de histórias. A partir desta experiência na livraria contactamos que várias escolas têm empregado o contador de histórias em suas bibliotecas, semana de livros, semana das crianças e outras atividades. Alguns professores ainda relatam que o fato de contarem histórias foi determinante para sua contratação em escolas particulares.

## BIBLIOGRAFIA

Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada/ edição, introdução e notas Maria Tatar; (trad. BORGES, M. L. X. de A.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

Contos de Fadas dos Irmãos Grimm. (trad. PACIORNIK, C. M.). São Paulo: Iluminuras, 2000.

LARROSA, J. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. (Trad. VEIGA-NETO, A. de). 4ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

MACHADO, A. M. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. São Paulo: Objetiva, 2003.

\_\_\_\_\_. Ilhas no tempo: algumas leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

MACHADO, R. Acordais – fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

ZUMTHOR, P. Introdução à poesia oral. (Trad, FERREIRA, J. P., POCHAT, M. L. D. e ALMEIDA, M. I. de). São Paulo: Hucitec, 1997.

## O LEGADO INVISÍVEL DAS VIVÊNCIAS ESTÉTICAS - UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL

MÓRE, Áurea Carolina Coelho (FCT/UNESP - Presidente Prudente)

Durante dois anos (2000 e 2001) atuamos como professora de música e de teatro em uma instituição privada dedicada à Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio em uma próspera região da Grande São Paulo. Tratava-se de uma escola bilíngüe onde os alunos receberiam sua educação em língua portuguesa e inglesa. O regime integral obrigava os alunos do Ensino Fundamental e Médio a permanecer na escola das 7:10 da manhã até as 15:45 da tarde e suas atividades dividiam-se entre: o currículo tradicional de cada série pela manhã e atividades em língua inglesa durante a tarde. Após o período mínimo de permanência, muitos alunos permaneciam nas dependências da escola freqüentando aulas de xadrez, ballet, natação ou reforço escolar. Entre tantas outras de natureza subjetiva, o inglês era uma das muitas barreiras de comunicação com alunos de diversas idades

A experiência ímpar do primeiro dia de funcionamento da escola com o início do ano letivo de 2000 nos colocou a todos (professores, coordenadores, diretoria e proprietários) diante de um quadro de vandalismo e petulância como jamais testemunhamos. Diversos computadores danificados, carteiras e cadeiras destruídas, caos absoluto no refeitório e palavras hostis dirigidas a professores e funcionários foram os lamentáveis dividendos do primeiro dia de um ano que se anunciava desafiador

Diante da barreira lingüística e da peculiaridade da relação que a maioria das crianças parecia estabelecer com os demais professores, solicitamos à coordenação do ensino fundamental, permissão para estabelecer um período de adaptação em que o idioma inglês seria usado paralelamente à língua portuguesa numa fórmula de simultaneidade bilíngüe. Havia muito para esclarecer, muitas perguntas a responder, muitas barreiras a derrubar de ambas as partes (alunos e nós), antes que pudéssemos impor os conteúdos preparados.

Os alunos nos apresentaram questões complexas e fundamentais logo de início. A principal delas dizia respeito à validade dos conhecimentos potencialmente adquiridos nas aulas de Artes.

“Para quê precisamos aprender música?”

“Eu não quero ser ator, por que devo fazer teatro?”

“Arte não deveria ter relação com vocação?”

“Arte é uma chatice!”

Questões como essas vinham diretas e certeiras em direção à nossa mente que, sinceramente jamais havia estabelecido tão profundamente tais questionamentos. Certos estávamos da importância das vivências estéticas na formação plena do ser humano:

- sensibilização para as relações interpessoais,
- desenvolvimento da capacidade de criar imagens internalizadas e externá-las
- aquisição de conhecimentos acerca de distintas culturas,
- reconhecimento de padrões estéticos,
- amadurecimento das capacidades cognitivas,
- desafios internos significativos para o autoconhecimento, etc.

Vimo-nos então questionados, mais uma vez. Como garantir a propriedade criativa das vivências estéticas que pretendíamos proporcionar aos nossos alunos, quando, na verdade, para a escola, elas não passavam de ferramentas para o ensino da língua inglesa? Os resultados esperados por pais e pela direção da escola não eram tão desafiadores. Bastava-nos apresentar-lhes resultados esteticamente medíocres, mas satisfatórios para o convívio social na escola. Ou seja: pequenas apresentações nos eventos escolares.

No entanto as crianças queriam mais dessa experiência e isso se tornava mais e mais evidente à medida em que evoluíamos na sala de aula com os conteúdos de história da música. As questões levantadas pelos alunos transcendiam as meras dúvidas sobre os nomes das notas musicais. Queriam saber como surgiu a música, por quê o homem resolveu fazer música, como foi possível estabelecer um sistema simbólico tão complexo. Qual o caminho percorrido até esse sistema definitivo se estabelecer. Queriam compreender porque não partíamos de músicas conhecidas do repertório popular. Questionavam que relações podiam ter com compositores clássicos, por exemplo

Paralelamente ao trabalho em música, acontecia um fato curioso nas aulas de teatro. Talvez por se tratar de uma sala-ambiente não convencional, talvez pelo cansaço que sentiam nos horários das aulas de teatro, que eram as últimas do dia, ou talvez por se tratar de uma comunidade muito peculiar, com uma realidade familiar e financeira bastante específicos, o fato é que as aulas de teatro tendiam a se transformar em caos generalizado e frustrante para todos. O mais desafiador era conquistarmos respeito mútuo e respeito às atividades coletivas e às dinâmicas que estas impõem. Ao mesmo tempo, as tentativas de trabalhar com textos teatrais prontos em língua inglesa não surtiam efeito. Não envolviam, não progrediam não interessavam, em suma, a nenhum de nós. Toda as oportunidades que tiveram para manifestar insatisfações pessoais complexas e profundas eles aproveitaram. Pareceria um espaço catártico e nós permanecíamos perdidos diante desse quadro por algum tempo.

Envolta numa sensação de frustração e desalento começamos a folhear um livro há tempos esquecido na estante: “Jogos para atores e não-atores” de Augusto Boal. Provavelmente devido à nossa inexperiência em muitos sentidos, não cogitamos, de início, a utilização de jogos teatrais como método para o ensino da linguagem, o que hoje, nos parece óbvio. Mas, além disso, tratava-se da exposição das linhas gerais do que é conhecido hoje como Teatro do Oprimido. Boal esteve envolvido desde a década de 1960 com grupos de minorias de diversas naturezas: operários, mulheres, refugiados, homossexuais, negros, bem como se dedicou aos grupos de modo mais genérico. Suas dinâmicas estiveram presentes em empresas, escolas hospitais. Fosse como ferramenta para o desenvolvimento de recursos humanos, ou para a libertação do homem no

sentido humanista do termo, suas dinâmicas apontavam-nos um caminho.

De forma alguma sentimo-nos desviando de nossos objetivos como educadora ao adotar as dinâmicas e aplicá-las nestas duas turmas. Pareceu-nos uma oportunidade ímpar de aliar forma ao conteúdo. De um lado, a necessidade e a urgência de produzir teatro, de outro as chamadas “interferências” e indisciplinas como outros dos colegas professores chamavam superficialmente um quadro de opressões internas e externas<sup>(1)</sup> que estava se descortinando a nossa frente todos os dias.

Insistimos em caracterizar os alunos como crianças<sup>(2)</sup> porque em momento algum perdemos de vista que essa era a condição delas. E, em se tratando portanto, de educação “infantil” no Ensino Fundamental, não pudemos deixar de associar ensinar e cuidar de modo que, acreditamos que esses procedimentos resultaram em educação<sup>(3)</sup>.

Todo o período letivo do ano de 2000 foi dedicado às experimentações do método do Teatro do Oprimido o que nos permitiu um mergulho honesto e profundo em nossas questões pessoais que se transformavam em material artístico. Angústias das mais diversas: alcoolismo, situações familiares complexas, ecologia, paz, etc se transformavam em cenas improvisadas e, posteriormente em textos teatrais.

Durante todo este processo, inúmeras foram as ocasiões em que fomos desafiados a dar ou a construir, em cooperação, pareceres éticos acerca dos mais variados assuntos. Muitas foram as experiências catárticas delicadíssimas que presenciamos na sala de aula. E impressionantes foram as mudanças no comportamento de cada uma das crianças ao longo desses dois anos. As dinâmicas coletivas não eram mais tão agressivas e invasivas para eles. Nós havíamos aprendido a não cultivar expectativas de padronização entre eles.

No ano de 2001 a coordenação da escola, sensível ao trabalho realizado com as duas turmas da quarta série, considerou fundamental a multiplicação da experiência ou mesmo o compartilhamento do processo com os outros profissionais da escola, mas devemos confessar que o interesse precário ou mesmo a desconfiança se traduziam sob forma de comentários simplistas como: “Isso é coisa de pré-escola”, ou: “Mas vocês quase não mostraram resultados.” Ou ainda: “Você interfere em outras disciplinas.”, “Essas crianças não são ‘oprimidos”, são privilegiados.” Infelizmente a iniciativa foi abortada.

Percebemos que o trabalho estaria restrito:

- aos inúmeros textos produzidos por eles, (a maioria, no início mostrava dificuldades imensas na produção de textos diversos)

- às melhorias significativas nas relações interpessoais,
- à quebra de preconceitos com relação ao corpo e ao movimento,
- ao aguçamento de um senso crítico e estético,
- ao desenvolvimento da tolerância,
- à capacidade de debater logicamente um tema,
- à riqueza da convivência que precedia nossas apresentações públicas e ensaios,
- ao substancial ganho de auto-estima e
- a um tipo de conhecimento histórico e cultural que, por ser construído individual e

coletivamente em co-operação pertencia apenas a cada um de nós que tivemos o privilégio de vivenciá-lo e descobri-lo. Era invisível e íntimo.

## 2- A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E AS NORMOSES

Recentemente, durante a realização de palestras para turmas de professores em formação continuada, tivemos a oportunidade de recolher perguntas acerca da atividade teatral na sala de aula. Algumas professoras do ensino fundamental procuraram-nos no intervalo das atividades para dizerem o quão frustradas estavam com a qualidade estética de seu mais recente projeto teatral. Disseram elas:

“Você falou que às vezes é estranho apresentar as crianças com textinhos decorados que parecem incômodos e artificiais... A nossa turma está assim e não sabemos o que fazer... A gente vê que está feio, mas e aí? O que fazer?”

Mais tarde, mesmo antes de finalizar o encontro, uma das professoras nos pediu respostas que ela gostaria, fossem endereçadas à turma que, ansiosamente assistia à palestra sobre teatro. Suas perguntas foram:

“Como é que nós podemos aprender a ensinar teatro?”

“Em nossa cidade temos dificuldades para encontrar artistas dispostos a vir até a escola nos ajudar com as peças teatrais. O que podemos fazer?”

“Nós sabemos que existem métodos para a introdução teatral, até lemos as descrições dos jogos, mas como aplicá-los, se não sabemos o que observar, como avaliá-los e de que maneira se transformam jogos em teatro...?”

Percebemos uma lacuna intensa a ser preenchida e tivemos o ímpeto de apaziguá-los dizendo que os trabalhos que já se desenrolavam tinham que ser conduzidos com bom senso. No mais, fizemos a humilde indicação para que eles próprios, professores, experimentassem as práticas teatrais... Que experimentassem, ainda que timidamente, a princípio, a aplicação de jogos com seus alunos e que, com a observação dos resultados, fossem desenvolvendo seu próprio caminho diante do teatro. No entanto, os olhares e manifestações de frustração se fizeram uníssonos. Uma professora alegou:

“Isso ainda é pouco... A gente sente que se o trabalho fosse feito em parceria com um artista, ele teria um resultado mais bonito.”

As palavras ressoantes eram: “bonito”, “aprender a ensinar” e “parceria”. Ou melhor: estética, método e procedimentos. Necessariamente fomos levadas a evocar L. S. Vigotski (2001b) em seu capítulo “A educação estética em Psicologia Pedagógica no qual ele tece considerações acerca da beleza:

De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebníá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda a parte onde soa a palavra do homem.

E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética (p.352).

Ora, a sugestão dada acerca do bom senso, levava em consideração justamente essa nossa capacidade inata de perceber o belo e de incentivá-lo em atitudes cotidianas. O professor, como todo ser humano, pode valer-se dessa característica eminentemente humana ao lidar com seus projetos estéticos. No entanto, como algumas falas das professoras apontavam, isso ainda é insuficiente para atingir o “bonito”. Portanto, estamos diante de um despreparo dos próprios docentes em relação aos fundamentos estéticos. Como reconhecer o belo, sem o prévio e recomendável contacto com o mesmo?

Em nosso país, costuma-se considerar o belo como questão exclusivamente particular (“quem ama o feio, bonito lhe parece...”) e, claro, uma consideração como esta, certamente destinado ao trato das coisas particulares, parece ter assumido ares de regra, de máxima a ser aplicada aos objetos da arte. No entanto, este parâmetro particular do belo parece não ser suficiente para essas professoras e, certamente, não o é. Elas sabem que estão diante da produção de material artístico, portanto o “bonito”, o “bacana”, o “suficiente” não contemplam suas ambições. Permanecem os professores carentes de subsídios teóricos e práticos de natureza estética para que possam compartilhá-los e contemplar suas metas. Ainda assim, o desafio de promover vivências estéticas se mantém, mesmo que dissolvido nos objetivos pedagógicos que se apropriam da arte para seus próprios fins.

Em “A estética a serviço da pedagogia” Vigotski (2001b) escreve:

Na ciência psicológica e na pedagogia teórica até hoje não se resolveu de forma definitiva a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética. Dos tempos mais remotos aos nossos dias têm aparecido pontos de vista extremados e contraditórios sobre essa questão, que, a cada decênio vem se confirmando cada vez mais em toda uma série de investigações psicológicas. Assim a discussão não se resolve nem se aproxima de seu fim e o problema parece complexificar-se ainda mais na medida em que avança o conhecimento científico (p.323).

É a partir dessa complexidade crescente de que fala Vigotski, que iniciamos nosso estudo. Apoiados principalmente em seus textos e publicações: Psicologia da Arte e Psicologia Pedagógica apontamos para uma análise acerca de alguns aspectos da educação estética e das vivências estéticas promovidas na escola brasileira atualmente.

Um desses elegíveis aspectos da educação estética trata das chamadas “interferências” de caracteres pessoais, psicológicos e sociais que freqüentemente permeiam as experiências de professores que lidam com matéria artística na sala de aula. Mesmo aqueles profissionais que se dedicam a outras abordagens disciplinares vêm sentindo o impacto de tais “interferências” no ambiente e no andamento de suas atividades programadas. São vultuosas manifestações de comportamentos, hábitos e práticas aceitas socialmente que parecem convergir para um quadro desolador de infância e juventude. A violência em todo o seu espectro, o consumismo, a depressão, a obesidade, a “ditadura da beleza”, os apelos midiáticos, a intolerância, a

reconfiguração da família, os contrastes socioeconômicos, todos estes fatores parecem “interferir” decisivamente no ambiente escolar. Aparentemente, o professor se encontra diante de questões “normais” que alcançam toda a sociedade e que apesar de aceitas como pertinente aos tempos em que vivemos, se revelam desafiadoras, uma vez que, apesar de normais e aceitas, geram insatisfação, sofrimento, perplexidade e inércia. Para Pierre Weill (2003):

A normose pode ser definida como o conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir, que são aprovados por consenso ou pela maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e morte. Em outras palavras., é algo patogênico e letal, executado sem que os seus autores e atores tenham consciência de sua natureza patológica (...) A normose é, portanto, uma normalidade doentia (p 22).

As normoses manifestas também na educação se tornaram então o centro de uma série de questionamentos que visa compreender qual o papel desempenhado pelo educador na sociedade atual. E além disso, quais os suportes metodológicos e teóricos que parecem contemplar nossa ânsia e necessidade de interferir na “profilaxia” e “prevenção” das normoses?

Ser consciente e livre, em vez de ser condicionado como autômato: isso implica educação do próprio educador e dos pais, que são, como já indiquei, os portadores e irradiadores da cultura normótica, do automatismo e da violência. A educação das crianças começa pela educação dos adultos (p.159).

Para Boal(1999), por exemplo, as normoses são chamadas de opressões internas e externas, para Herbert Read,(1982) elas se manifestam na automação de ações que gradativamente se tornam robóticas comprometendo o que ele entende como um dos objetivos da educação que seria: a integração-reconciliação da singularidade individual com a unidade social. Ambos apontam o teatro como experiência estética capaz de considerar a realidade normótica e revertê-la.

No entanto, a bibliografia voltada à aplicação de jogos teatrais, por exemplo, apesar de excelente, não tem se mostrado suficiente para orientar os docentes quanto ao modo de aplicação de tais propostas e mesmo quanto ao tipo de expectativas que estes devem ter diante do processo de criação. Assim, também, pré-requisitos para a condução adequada de vivências estéticas não vêm sendo observados com a recomendável cautela. Como exemplo, citamos a inadequação de espaços físicos destinados à experimentação artística, a falta de qualidade e segurança do material utilizado em oficinas artísticas, o desconhecimento de questões teóricas e fundamentais da evolução estética ao longo da história, a falta de preparo dos docentes para lidar com a vulnerabilidade ocasionada pela exposição de sentimentos e reações psicológicas (muitas vezes extremadas e catárticas) que necessariamente acontecem durante o processo criativo.

### 3- A INVESTIGAÇÃO : PERGUNTAS NECESSÁRIAS.

Para que um quadro representativo da problemática apresentada seja melhor delineado, fez-se necessária uma análise da realidade atual das vivências estéticas e da formação estética dos docentes no Brasil. Estamos realizando ainda um recorte no espaço amostral brasileiro através de um projeto-ação localizado em uma instituição pública de Ensino Fundamental na cidade de Marília, estado de São Paulo. Dentro dessa análise, pretendemos revelar as práticas estéticas que ocorrem dentro do espaço escolar hoje; a arte como recurso pedagógico dissociado de seus fundamentos originais e a arte como elemento não dissociado de seus fundamentos originais.

O presente trabalho visa posicionar-nos diante de tal questão baseado nos fundamentos sugeridos por Vigotski para a educação estética, segundo os quais a arte, de modo não recomendável, pode ser analisada sob dois aspectos extremos e radicais: um que invalida a experiência estética, considerando-a desnecessária no âmbito escolar; e outro que a supervaloriza tomando-a como fórmula mágica capaz de solucionar complexos problemas da educação. Assim como o autor, com este trabalho, sugerimos uma postura moderada perante a vivência estética no universo escolar e pretendemos apontá-la como possível na escola brasileira hoje, mais especificamente no Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de Marília.

Como conseqüência de tais questionamentos consideraremos três pontos cruciais para este trabalho:

- 1 -Questão de fundo: o despreparo dos docentes em trabalhar com técnicas e materiais artísticos, com os desdobramentos psico-sociais emergentes das experiências estéticas, apesar do seu proporcional interesse;
- 2 - Os desdobramentos, ou conseqüências da primeira questão: a perda sistemática de espaços físicos adequados para a prática artística nas escolas brasileiras; a deturpação dos objetivos pedagógicos diante da arte; a aquisição de resultados estéticos insatisfatórios como conseqüência da problemática apresentada acima;
- 3 – A formulação de uma proposta particular para a ação didática na abordagem estética voltada especificamente para o grupo de professores estudado e para as particularidades de sua realidade..

Na primeira etapa desse processo investigativo fez-se necessária a aplicação de um questionário para o levantamento de um panorama inicial diante do qual pretende-se interferir posteriormente. A elaboração deste questionário tem sido o ponto nevrálgico deste processo investigativo no presente estágio da pesquisa.

Seguem algumas das questões por ora emergentes:

4. As vivências estéticas manifestas através do teatro e sua aplicação no ambiente escolar. Relevância e realidade. Para que serve e como é utilizado o teatro na escola?

- 1- De que modo as vivências estéticas contribuem para a formação humana?
- 2- O teatro é uma manifestação artística válida e aplicável no ambiente escolar?
- 3- Quais os objetivos do professor ao adotar uma atividade teatral com seus alunos?
- 4- Quais as expectativas do professor acerca dos resultados finais desse processo?
- 5- Como o professor observa e analisa o desenvolvimento do processo criativo?
- 6- Quais os métodos utilizados pelo professor do ensino Fundamental para desenvolver vivências estéticas teatrais?
- 7- Na ausência de parâmetros metodológicos, como o professor se orienta?
- 8- O que esse profissional conhece acerca da estética?
- 9- Na ausência de parâmetros teóricos e de formação específica na área estética, como se orienta para desenvolver suas atividades?
- 10- O que o professor conhece acerca do teatro?
- 11- O professor reconhece momentos de extrema sensibilização psicológica no decorrer do processo criativo?
- 12- O que compreende por sensibilização psicológica?
- 13- Ao se depararem com situações de extrema sensibilização psicológica em decorrência do processo criativo, como o professor age?
- 14- Os professores reconhecem situações de dilema moral diante de um texto teatral artístico?
- 15- O que compreendem por dilema moral?
- 16- Ao se depararem com situações de dilema moral, como agem esses professores?
- 17- O professor considera sua formação pessoal como suficiente para o sustentar no desenvolvimento de tarefas de caráter artístico? Por quê?
- 18- O professor considera-se disposto a expandir seus conhecimentos no âmbito artístico? Por quê?
- 19- O professor já contou com o auxílio de profissionais da área teatral para a realização de um projeto?
- 20- Em caso afirmativo: como se deu esta relação?
- 21- Em caso negativo: quais as razões?
- 22- Como o professor vê o artista?
- 23- O professor conhece a relação entre teatro e jogo?
- 24- O professor vai ao teatro?
- 25- Quais as manifestações artísticas mais íntimas e conhecidas pelo professor?

## BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. e LUDKE, Menga. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- AZANHA, José Mario Pires. Experimentação Educacional - (uma contribuição para sua análise). São Paulo: EDART, 1974.
- BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1999.
- \_\_\_\_\_. O Arco-íris do desejo – método Boal de Teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. 5ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Infância, educação e direitos humanos/ Luiz Cavalieri Bazílio, Sônia Kramer – São Paulo:Cortez,2003.
- CHAUÍ, Marilena. O universo das artes. IN: Filosofia. Série Novo Ensino Médio. São Paulo: Ática. 2001, pg 142-160.
- DONADELLO, Maria da Penha F. Construindo o conhecimento através da música clássica. Presença Pedagógica, Belo Horizonte.V 10, N 57, pg. 28-39. Maio/Junho 2004 FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. São Paulo: Contexto 2002
- HUBERMAN, A.M. Como se realizam as mudanças em Educação - Subsídios para o estudo do problema da Inovação. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1973.
- MORAIS Régis de. Arte: A educação do sentimento. São Paulo: Letras e letras 1992.
- MORE, Sônia M.C. A Alfabetização de crianças muito diferenciadas. 1996. 153p.(Dissertação de Mestrado – Área de Concentração Ensino na Educação Brasileira) Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília.
- NOVELLY, Maria C. Jogos teatrais. Exercícios para grupos e sala de aula. Tradução de Fabiano Antônio de Oliveira. Campinas: Papyrus 1994
- READ, Herbert - A Redenção do Robô, São Paulo, Summus Editorial, 1986,
- \_\_\_\_\_. A Educação pela Arte, São Paulo, Martins Fontes, 1982
- SPOLIN, Viola. O Fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo:Perspectiva. 2001
- STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do ator. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2004
- THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da Metodologia de Pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (49): 45-50, maio, 1984.
- \_\_\_\_\_. Metodologia da Pesquisa Ação. São Paulo: Cortez, 1986.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. A Construção do pensamento e da Linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

\_\_\_\_\_. Psicologia da Arte. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2001a.

\_\_\_\_\_. Psicologia Pedagógica. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.  
WEILL, Pierre et all. Normose : A patologia da normalidade Campinas, Verus Editora, 2003.

## NOTAS

<sup>1</sup> O Teatro do Oprimido é um método de teatro utilizado em grupos em situações de risco ou que demonstrem sofrer opressões externas que resultam em opressões reproduzidas pelo indivíduo internamente. Tais opressões transcendem as barreiras sócio-econômicas muitas vezes. Boal fala em seu livro: Arco-íris do desejo mais demoradamente sobre as opressões internas e propões um método terapêutico através do teatro

<sup>2</sup> Sônia Kramer em seu texto "Direitos da criança e projeto político pedagógico da educação infantil", publicado em : Infância, Educação e Direitos Humanos pela Editora Cortez, ressalta que as crianças do Ensino Fundamental também são crianças e que, como tais têm o direito à brincadeira à dramatização, à música, etc, bem como direito aos cuidados de que tanto falamos na educação de crianças pequenas. Apenas que as exigências da criança de 9 anos são diferentes das de 4, por exemplo.

<sup>3</sup> No Dicionário Etimológico Nossa Fronteira de Antônio Geraldo da Cunha EDUCAÇÃO é: "processo de desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança".

