

NINA MAGALHÃES LOGUERCIO

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FOTOGRAFIA NO COTIDIANO DE ALUNOS DA
EJA: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O ENSINO DA ARTE

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande
do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2011

Nina Magalhães Loguercio

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FOTOGRAFIA NO COTIDIANO DE ALUNOS DA
EJA: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O ENSINO DA ARTE

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira - PUCRS

Professora Dra. Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan - UFRGS

Professora Dra. Nadja Mara Amilibia Hermann- PUCRS

AGRADECIMENTOS

Aos alunos da turma T64 de 2011/1, por terem compartilhado um pouco de suas vidas comigo.

Ao professor orientador Dr. Marcos Villela Pereira, pelos puxões de orelha, pelos afagos e por algumas sessões de terapia.

Às professoras Dra. Nadja Hermann e Dra. Paola Zordan, por carinhosamente aceitarem o convite para compor a banca, pelos ensinamentos passados e pelos que ainda estão por vir.

À professora Dra. Miriam Lacerda, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas sugestões ao longo de todo o percurso.

Aos demais professores do PPGEDU, com quem muito aprendi nos últimos dois anos.

Aos colegas e amigos do mestrado, pelas contribuições, por compartilhar as inseguranças e certezas, por tornar mais leve a jornada.

A CAPES, pelo financiamento dos estudos.

Às funcionárias da secretaria do PPGEDU, pelo auxílio nas inúmeras questões burocráticas.

Aos colegas de trabalho, pela torcida.

Ao Paulo Frederico, pelo companheirismo, pelo apoio técnico, pela paciência.

Ao pai, pelos almoços. À mãe, pelos cafés da manhã. A ambos, pelo amor incondicional.

À Gina Neves, pela parceria e, entre outras coisas, por ter feito minha inscrição no programa.

Aos meus amigos, irmãos que Deus ou 'sei-lá-quem' me deu.

“Entretanto, na fotografia, morte e eternidade são inextricáveis, como as duas faces de uma moeda. O instante arrancado do continuum, que o registro fotográfico eterniza, é um fragmento do vivido que se esvaiu. A eternidade do registro acaba funcionando como prova irrefutável de que a vida, em cada milésimo de instante, está grávida de morte. Porque é por natureza provisório, transitório, fugaz, cada momento vivido incuba sua própria morte. Sendo capaz de congelar um instante num flagrante eterno, a fotografia acaba apontando para o avesso do eterno: a irrepetibilidade e morte irremediável que está inscrita na passagem de cada instante. A vida aparece para morrer a cada aparição.”

Lucia Santaella & Winfried Nöth – A imagem

“Talvez, meditou, seja o medo diante da morte a raiz de todas as artes e talvez até mesmo de todo espírito. Nós a tememos, estremeçemos em face à transitoriedade e contemplamos com tristeza como, continuamente, as flores murcham, as folhas caem, e sentimos dentro do próprio coração a certeza de que também somos passageiros. Se, porém, como artistas criamos imagens, ou como pensadores vamos em busca de leis ou formulamos pensamentos, então agimos no sentido de poder salvar algo da grande dança da morte, colocando ali alguma coisa que possua uma duração maior que nós mesmos.”

Hermann Hesse - Narciso & Goldmund

RESUMO

A presente dissertação descreve o processo de investigação sobre a vivência de experiências estéticas e as relações com a fotografia estabelecidas no cotidiano de alunos Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal localizada na periferia de Porto Alegre. A mobilização para a realização da pesquisa surgiu a partir da constatação da ausência de interesse e de disponibilidade para o aprendizado evidenciada pelos alunos dessa modalidade de ensino, sobretudo aqueles mais jovens, nas aulas de Artes Visuais e, por vezes, em todas as áreas do conhecimento. Foram formuladas, então, as seguintes questões: como se configuram as experiências estéticas que os alunos da EJA vivenciam em seus cotidianos? Que relações estabelecem com as imagens fotográficas que apreciam e produzem? A partir das quais se pretendia pensar nas possibilidades de entrelaçamento entre fotografia e experiência estética e nas eventuais contribuições advindas desse entrelaçamento para a aproximação dos alunos com o ensino da arte. A coleta dos dados foi realizada através de uma série de encontros com um grupo de alunos das séries finais dessa modalidade, conduzidos à maneira de grupo focal e, em ocasiões, a partir de foto-elicitação. Os dados obtidos, consistindo de um conjunto de transcrições de entrevistas e de um grupo de imagens selecionadas e comentadas em seu decorrer, foram analisados qualitativamente, através de análise textual discursiva, e discutidos a partir de referencial teórico relativo aos temas tratados. Foram tratadas como possíveis experiências estéticas aquelas situações vivenciadas pelos alunos que de algum modo oferecem-se como contraponto às reações e vivências habituais. Considerou-se, portanto, a noção de que experiências estéticas significativas podem ser vividas fora do âmbito artístico, ainda que esse constitua seu campo por excelência. A fotografia foi reconhecida enquanto uma prática que se estabelece no contexto de vida dos alunos de modo fortemente determinado por convenções sociais, mas que, ao mesmo tempo, apesar de regida por inúmeras regras tácitas, pode contribuir devido à sua inerente complexidade, para o acontecimento de experiências estéticas. O ensino da arte foi abordado a partir da necessidade de buscar-se uma aproximação com imagens e contextos da vida dos alunos sem, contudo, descuidar-se da promoção de experiências estéticas como uma das tarefas fundamentais desse ensino. Reconheceu-se, ainda, a contribuição de alguns artistas contemporâneos que trabalham com a fotografia para o estabelecimento dessas conexões. Por fim, pensamos no ensino da arte que reconhece e procura explorar seu importante papel enquanto contribuição para a formação de subjetividades oferecendo uma ampliação de repertórios artísticos e estéticos e, por conseguinte, auxiliando no estabelecimento de novas possibilidades de compreensão de si, do outro, da arte, do mundo.

Palavras-Chave: Experiência Estética, Fotografia, Educação, Artes Visuais

ABSTRACT

This dissertation describes the research on the aesthetic experiences and the relationship established with photography in the daily lives of EJA (Education of Youngsters and Adults) students of a public school located at the periphery of Porto Alegre. The mobilization for the research emerged from the observation of the lack of interest and willingness to learn as evidenced by these students, especially the younger ones, not only in visual arts classes, but at times in all knowledge areas. The following questions were thus formulated: how do aesthetic experiences take place in their lives? What kind of relations do they establish with images they create and appreciate on a daily basis? From which it was intended to think about the possible entanglement between photography and the aesthetic experience and the coming contribution from this interlace to the approach of students with art education. The collection of data was performed through a series of meetings with an ensemble of upper grade EJA students, conducted in the manner of focus groups and, on occasion, from photo-elicitation. The data, consisting of a set of transcripts of interviews and a group of images selected and commented on their course, were analyzed qualitatively through discursive and textual analysis and discussed based on theoretical reference relating to the addressed issues. Those situations lived by the students which somehow offer themselves as a counterpoint to their usual reactions and experiences have been considered as possible aesthetic experiences. It was considered, therefore, that significant aesthetic experiences can be lived outside the realm of art, even if it constitutes its field of excellence. Photography was recognized as an established practice in the context of students' lives, which in this context is strongly determined by social conventions. But at the same time, although regulated by many tacit rules, photography can also contribute, due to its inherent complexity, to the occurrence of aesthetic experiences. The teaching of art has been approached from the need to seek an approximation with images and contexts of students' lives, but simultaneously without neglecting the promotion of aesthetic experiences as one of the fundamental tasks in arts teaching. The contribution of contemporary artists working with photography for the establishment of these connections was also taken into account. Ultimately we think of an art education which recognizes and attempts to explore its role as an important contribution to the formation of subjectivities offering an expanding repertoire of artistic and aesthetic and therefore assisting in the establishment of new possibilities for the understanding of oneself, of one another, of the art and of the world.

Keywords: Aesthetic Experience, Photography, Education, Visual Arts.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
1. PRELÚDIO.....	14
1.1. DESCRIÇÃO DO CAMPO, DOS SUJEITOS E DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	14
1.1.1. A Educação de Jovens e Adultos.....	15
1.1.2. Motivações para a realização da pesquisa	18
1.1.3. O ensino da arte	21
1.1.4. Tema, problema, objetivos	27
1.1.5. Considerações sobre a metodologia.....	28
1.1.6. A constituição do grupo	30
1.1.7. O encontro com os alunos	33
1.1.8. O trabalho com imagens.....	34
1.1.9. Pressupostos éticos da pesquisa	36
1.1.10. Estrutura dos encontros realizados	37
1.1.11. A análise dos dados.....	39
2. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	44
2.1. ARTE, ENSINO DE ARTE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	44
2.1.1. A polissemia do conceito de estética	56
2.1.2. De volta à arte.....	63
2.1.3. Possíveis interferências na comunicação com a arte.....	65
2.1.4 Processos de estetização	68
2.2. IDENTIFICANDO AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS VIVENCIADAS PELOS ALUNOS DA EJA EM SEU COTIDIANO	72
2.2.1. Contemplando as belezas naturais: surpresa, harmonia... vai chover?	77
2.2.2. Coisas que chocam – sentimentos	86
2.2.3. Lazer	91
2.2.4. Enfim, a arte?	97
3. RELAÇÕES COM A FOTOGRAFIA	103
3.1 FOTOGRAFIAS DO COTIDIANO: MÍDIA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	111

3.1.1. Objetos do desejo	122
3.1.2. Identificação: movimento, ação	129
3.1.3. Serenidade: um convite	132
3.1.4. Compaixão, reflexão e fruição estética	134
3.2 FOTOGRAFIAS DO COTIDIANO: MINHAS IMAGENS.....	141
3.2.1. Retrato 1: foto de família, foto de memória.....	144
3.2.2. Retrato 2: minha imagem, um legado	148
3.2.3. Retrato 3: Minha imagem, um cartão de visitas - identidade, identificação, ficção	150
3.2.4. Eu fotógrafo	158
3.3 OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE VER FOTOGRAFIAS.....	168
4. TECENDO RELAÇÕES COM O ENSINO DA ARTE	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	209
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS.....	211
APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA 1	212
ANEXO A - RACIONAIS MC'S: O HOMEM NA ESTRADA	213
ANEXO B - RACIONAIS MC'S: A VIDA É DESAFIO.....	215

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No último encontro realizado com os sujeitos da pesquisa que pretendo aqui descrever e discutir, Diego perguntou-me: “*Sora, a senhora não leva a mal, mas a senhora também vai tirar as fotos para o trabalho, que nem nós?*”

Respondi que não, que meu trabalho consistiria em reunir e pensar sobre tudo o que haviam dito ao longo dos encontros realizados, bem como sobre todas as imagens que eles haviam trazido e conversado a respeito durante esse período. Expliquei que meu trabalho seria como o de um detetive que analisa pistas, no intuito de - como quem junta peças de um quebra-cabeça - construir novas idéias, desvendar um enigma, *revelar*.

Mas a pergunta de Diego continuava ali. E dela seguiram-se outras, desta feita, feitas por mim: Qual seria a *minha* ‘foto de estimação’? Ou qual de minhas tantas fotos de estimação faria sentido nesse momento, nesse contexto? Decidi colocar aqui, como quem simultaneamente apresenta uma idéia e a si, uma imagem de que pouco falei, mas que muito me fez divagar e que por muito tempo tem me acompanhado.

A imagem mostra um menino sentado na grama e eu de pé a seu lado. “*Tu e teu amiguinho*”, dizia minha mãe. Por vezes falava do vestido, explicando que alguém (minha avó?) o havia tricotado especialmente para mim. Ao longo de quase vinte anos a fotografia permaneceu, fixada em um suporte de madeira, exposta sobre minha mesa de cabeceira. Até que, por fim, decidi guardá-la no armário, procurando evitar, assim, que a ação da luz terminasse por ocultar a imagem que um dia revelou. Duas coisas, no entanto, sempre me chamaram deveras a atenção¹, sempre me inquietaram ao fitar essa imagem: o rosto eternamente lambuzado do enigmático menino e a minha mamadeira, em perpétua suspensão entre o chão e minha mão.

¹ Barthes (1984) sugere que o detalhe que atrai, capaz de mudar a leitura de uma fotografia, constitui o

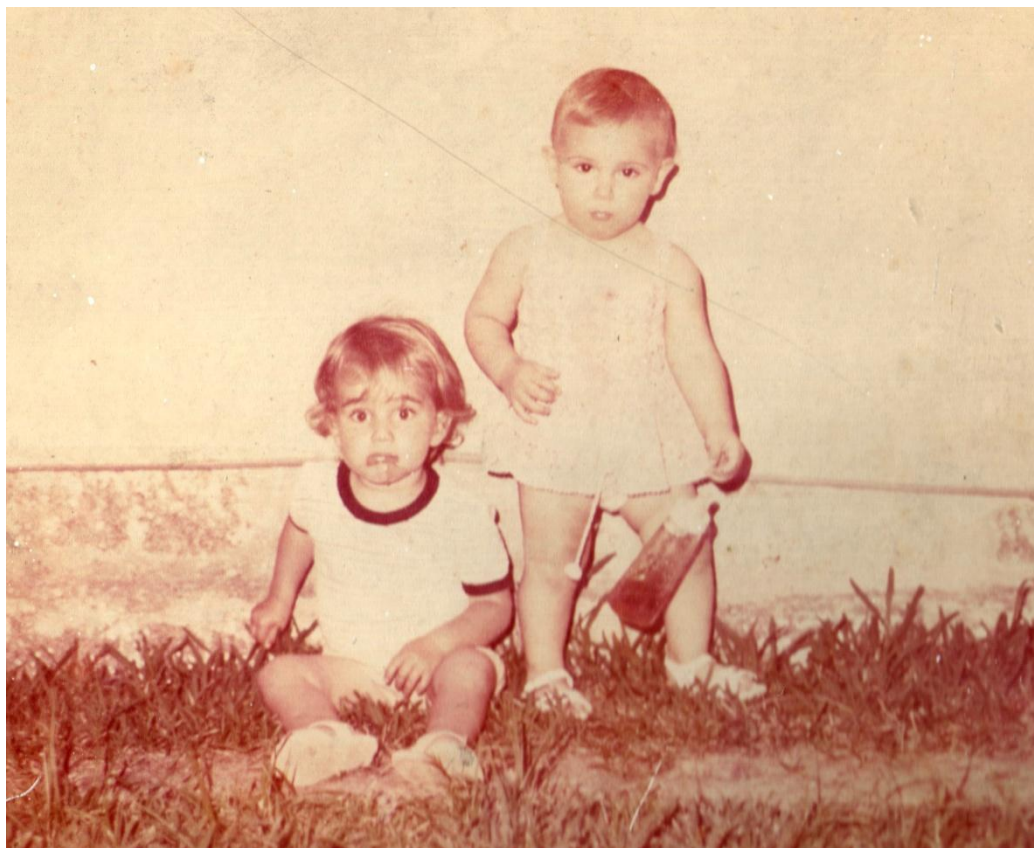


Figura 1: O menino e eu

Ao rosto lambuzado e à mamadeira, acrescentaria hoje os olhos, tanto os dele quanto os meus - os dele de aspecto quase assustado, os meus de aspecto quase desafiador -, olhos que denunciam o quão absortos estávamos em participar daquele acontecimento: testemunhas e motivos de uma fotografia.

Quando criança me aprazia olhar essa imagem: *“sim, essa sou eu!”*, pensava. Outras vezes, olhava furtivamente para a foto, como para ver se, porventura num passe de mágica, o menino havia limpado o rosto ou talvez a mamadeira houvesse misteriosamente retornado à minha mão (porque secretamente sempre acreditei que a mamadeira não caía, subia). *“As imagens técnicas, longe de serem janelas, são imagens, superfícies que transcodificam processos em cenas. Como toda imagem, é também mágica e seu observador tende a projetar essa magia sobre o mundo”*, disse Flusser (2002, p. 15). Capturada pela magia da imagem, imaginava-me capaz de magias também.

Esse pequeno retângulo, um breve recorte de tempo e de espaço, reuniu para sempre a figura do menino a minha, inscrevendo-nos como testemunhas e imagens não apenas de nossa própria existência, mas de toda a espécie humana:

“Antes de tudo, gostaria de apreender, no quadro de uma só foto, a essência mesma de uma situação cujo processo se desenvolvesse diante de meus olhos”, diz Cartier-Bresson. Mas a fotografia pode ser mais eficiente ainda, porque permite chegar não só à essência de uma coisa particular, mas também à essência universal de uma coisa em geral: “Uma das características emocionantes do retrato é também encontrar a semelhança nos homens”. (SOULAGES, 2010, p. 41).

Presentes conosco na imagem, entrevejo as milenares mãos em negativo nas paredes das cavernas, esforços primeiros em produzir índices de nossa presença sobre a terra. Percebo o desenvolvimento técnico, da ótica e da química, a partir do qual foi possível, após séculos de explorações, captar e fixar essa imagem, nossa imagem. Constato as motivações sociais, culturais e pessoais, representadas aqui pelo esforço paterno, a partir das quais culminamos, eu e o menino, em nosso contingente encontro entre a parede e a câmera. Vejo o imenso fascínio exercido nos homens pela imagem, sobretudo pela própria imagem, tão fortemente representado, já há milênios, através dos mitos de Narciso e Medusa². Narciso e Medusa olham-me de soslaio por nossos olhos petrificados na fotografia, nesse infundável instante em que a

Medusa já não é mais de carne e ainda não é de pedra, nem uma coisa, nem outra, mas na falha que separa esses dois momentos, no interstício em que a violência agressiva que se lança para enregelar de terror aquele que ela acredita ser o Outro se transforma em pânico diante da visão instantânea desse outro que é ela mesma (DUBOIS, 1993, p. 150-2).

Fixa, imóvel, estática, a fotografia sempre fala do tempo. Olhava a foto e via um passado, meu passado. Qual a força, para uma criança, de constatar através de sua imagem estampada a evidência de que existe o ontem, e conseqüentemente o hoje, o amanhã?

² No terceiro capítulo do livro *O ato fotográfico*, Philippe Dubois retoma o percurso do índice na história da arte, evidenciando que a lógica indiciária já está presente em práticas representativas muito anteriores ao advento da fotografia. Demonstra a relação do dispositivo fotográfico com os dispositivos empregados na confecção das mãos em negativo de Lascaux, relaciona a fotografia com as fábulas originárias da pintura e, por fim, retoma as mitologias das imagens por reflexo: Narciso e Medusa. “O narcisismo é o índice, o princípio de uma aderência real do sujeito a si mesmo como representação, em que o sujeito só pode se perder, naufragar – exceto se justamente sair do índice, exceto se cortar essa relação circular e especular de copresença a si mesmo como outro, exceto se renunciar aos dêiticos (o autodiálogo ‘eu’/‘tu’ para entrar no narrativo (‘ele’))” (DUBOIS, 1993, p. 146).

Em compensação, a vida muda tudo, e é possível, a cada momento, ver essa mudança comparando o corpo presente com o corpo passado; nascer é começar a envelhecer, é entrar em envelhecimento, é aproximar-se da morte. Eis o corpo, a provação. As fotos dos primeiros dias são, portanto e ao mesmo tempo, as mais emocionantes e as mais fortes fotograficamente, porque assinalam o problema heraclitano no cerne do humano e no cerne do fotográfico: o tempo que passa transforma e destrói. Todos nós tivemos um corpo de recém-nascido, mas não o teremos nunca mais: eis a condenação (SOULAGES, 2010, p. 57).

Fiz um breve relato de uma experiência minha com uma imagem fotográfica. Poderia certamente seguir registrando considerações a respeito dessa imagem. Acredito, porém, que ela tenha já cumprido aqui seu papel, qual seja, o de ter feito jus à inquietação de Diego e permitido a apresentação honesta da pesquisadora que doravante volta-se a investigar não a sua experiência com a fotografia, mas as experiências estéticas e as relações com a fotografia no cotidiano de alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Os questionamentos que deram origem ao problema de pesquisa emergiram do contato e da experiência como docente de Artes Visuais nessa mesma escola e na já referida modalidade de ensino, a partir de algumas constatações realizadas nesse âmbito – desencantamento, desinteresse, falta de sentido nas aulas de artes - e no intuito de refletir sobre maneiras de qualificar o ensino de Artes Visuais nesse contexto, levando em conta as especificidades desses alunos.

A coleta de dados foi realizada ao longo dos meses de maio e junho de 2011, a partir de uma série de encontros com uma das turmas das Séries Finais da EJA, conduzidos à maneira de grupo focal e, em alguns momentos no decorrer dessas entrevistas coletivas, fazendo uso de fotografias produzidas ou não pelos alunos para evocar comentários³. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente e problematizados em relação ao referencial teórico pertinente às questões emergentes dessa análise.

Tal análise e problematização foram organizadas nos capítulos que se seguem. No Prelúdio, trato de descrever e contextualizar o campo em que a pesquisa foi realizada, os sujeitos participantes da pesquisa e os procedimentos adotados para

³ O uso de imagens na pesquisa será discutido mais detalhadamente ao longo do primeiro capítulo.

coleta e análise dos dados. No segundo capítulo, são tratadas as questões referentes às experiências estéticas vivenciadas em seus cotidianos. No terceiro capítulo analiso as diversas relações dos alunos com a fotografia. No quarto capítulo procuro tecer relações entre os temas tratados nos capítulos anteriores e o ensino da arte. Por fim, faço algumas considerações a respeito da realização da pesquisa.

1. PRELÚDIO

Antes de partir para as considerações e análises dos dados, convém situar brevemente o contexto de realização da pesquisa. Trata-se agora de procurar apresentar ou delinear tanto o que foi feito, quanto onde, como, e com quem.

De um modo sucinto, posso dizer que a pesquisa foi realizada com uma turma de alunos das Totalidades Finais da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre, localizada na periferia da cidade, mais precisamente no extremo-sul, em um bairro chamado Restinga. Escola essa, para a qual fui nomeada para o exercício da docência em Artes Visuais e em que tenho atuado como tal, e na referida modalidade de ensino, desde 2009.

A conjunção desses diversos aspectos ajuda a compor o cenário em que a pesquisa foi desenvolvida. Ou melhor, a emergência dos próprios questionamentos que a fundamentam deu-se nesse contexto e as diversas especificidades aí envolvidas de algum modo determinaram todas as demais etapas da pesquisa, tanto no que diz respeito à seleção dos sujeitos dela participantes, quanto às opções metodológicas e, ainda, no que concerne às escolhas das leituras que dão suporte às reflexões sobre os dados obtidos. Motivos pelos quais considero necessário tratar agora, de modo um pouco mais detalhado, de alguns desses elementos constituintes da pesquisa, que servirão para desenhar o pano de fundo frente ao qual se desenrolarão as análises subseqüentes.

1.1. DESCRIÇÃO DO CAMPO, DOS SUJEITOS E DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

1.1.1. A Educação de Jovens e Adultos

Procuro pensar na Educação de Jovens e Adultos como inserida no contexto mais amplo da educação popular, ou da educação dos estratos populares do Brasil, conforme sugere Vanilda Paiva (1987). Fica evidente nesse contexto, o estreito vínculo que se estabelece entre a Educação Popular e as políticas governamentais, bem como a tendência de que a educação do povo, especialmente dos adultos, seja organizada em função de objetivos políticos imediatos. Agora, no início do século XXI, talvez finalmente estejamos alcançando a meta de universalização do ensino elementar, embora ainda haja muitos desafios a vencer no sentido de qualificar o ensino e diminuir os índices de analfabetismo funcional e evasão escolar, por exemplo⁴.

No que tange à oferta da Educação de Jovens e Adultos, constatamos que essa é prevista e assegurada pela legislação brasileira, não apenas pela Constituição Federal, mas também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9394/96). Tal legislação reconhece que as necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino diferem daquelas dos alunos que freqüentam a educação básica na idade regular e insiste na importância de que tais características peculiares sejam levadas em consideração. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve, portanto, procurar identificar e adequar-se às peculiaridades dos alunos que a ela recorrem, possibilitando não apenas o acesso, mas também a permanência desses alunos na escola.

Maria Clara di Pierro (2008) constata que, em toda a América Latina e Caribe, nesse âmbito, concorrem diversos posicionamentos, discursos e políticas,

⁴ No Jornal Zero Hora de 03 de novembro de 2011 foi veiculada uma reportagem que analisa os resultados do Brasil em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), para o cálculo do qual são considerados os fatores: saúde, educação e renda. O Brasil ocupa uma posição bastante desfavorável em relação aos demais países (84^o), em especial no quesito educação (113^o) – para o cálculo do qual são considerados os aspectos: média de escolaridade e expectativa de escolaridade. Entre os problemas apontados está ainda uma baixa escolaridade real de pessoas acima dos 25 anos (7,2 anos) e uma tendência à evasão escolar de crianças e jovens que, apesar da obrigatoriedade do ensino básico (12 anos) e da garantia de oferta pública e gratuita de Ensino Médio, na prática abandonam os estudos ainda no Ensino Fundamental (bem como o tempo de permanência não coincide com o nível de escolaridade alcançado). EDUCAÇÃO freia IDH brasileiro. *Zero Hora*, Porto Alegre, 3 nov. 2011.

muitas vezes opostos ou conflitantes. Na visão da autora as reformas políticas têm, sobretudo, sido influenciadas por versões restritas da Educação para Todos⁵, privilegiando a instrução primária e relegando à EJA a uma posição marginal nas políticas públicas. Entre os avanços assinalados, a autora destaca que: a Educação de Jovens e Adultos já é parte constitutiva dos sistemas de ensino vigentes, sendo respaldada e garantida nas legislações de todos os países; é reconhecida como modalidade de educação gratuita, que visa promover não apenas a alfabetização, mas a qualificação profissional, a educação ao longo da vida e promover também o progresso na escolaridade obrigatória; são previstas nas legislações a certificação, a avaliação e a validação de conhecimentos adquiridos em processos não formais de ensino, bem como é assegurada a flexibilidade de estrutura organizacional dessa modalidade de ensino e defendida a utilização de novos meios e tecnologias.

Os países da região, a partir da década de 90, passaram por uma série de reformas educativas na tentativa de superar os desafios impostos pela globalização. Di Pierro salienta que, tais reformas, na maior parte dos casos, priorizaram a atenção e os recursos ao ensino elementar, relegando a Educação de Jovens e Adultos a segundo plano. Os resultados dessas reformas, passada uma década, apontam para um avanço modesto na inclusão escolar de crianças e adolescentes de diferentes estratos sociais. Tais resultados, contudo, *“foram incapazes de assegurar condições de equidade e qualidade das aprendizagens, produzindo numeroso contingente de jovens com significativo atraso escolar que coube à EPJA⁶ acolher”* (DI PIERRO, 2008, p. 379).

No que concerne à oferta dessa modalidade de ensino no município de Porto Alegre, conforme divulgado pela Secretaria Municipal de Educação⁷, a oferta da Educação de Jovens e Adultos pela Rede Municipal de Ensino iniciou-se em 1989,

⁵ Di Pierro refere-se à Declaração Mundial sobre Educação para todos, documento resultante de conferência mundial realizada em 1990 na Tailândia, a qual procura firmar compromissos no sentido de assegurar a satisfação das necessidades básicas em educação. Esse e outros documentos relacionados podem ser acessados no site da UNESCO.

Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/challenges-and-strategy-on-education/international-instruments-ed/#c169241>>, acesso em 04 de novembro de 2011.

⁶ Di Pierro faz uso da sigla EPJA: Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

⁷ Histórico e Objetivos da EJA em Porto Alegre – Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=258> Acesso em: 20 de Setembro de 2011.

com base no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e prevê a oferta de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, garantido inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser considerada uma modalidade de Educação Básica, a ser oferecida nas etapas de ensino fundamental e médio. Porto Alegre passa a oferecer, então, essa modalidade de educação para todas as pessoas com mais de 15 anos que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade própria. Atualmente, a EJA é oferecida exclusivamente como ensino noturno em 35 escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, entre as quais a escola em que foi realizada a pesquisa, além do Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire, que disponibiliza essa modalidade de ensino nos três turnos.

A estrutura curricular da EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é organizada a partir de Totalidades de Conhecimento, divididas entre três Totalidades Iniciais e três Finais. As Totalidades Iniciais focalizam a construção, o registro e a sistematização dos códigos escritos, sendo as aulas ministradas por um professor referência para cada Totalidade e um professor volante que atua nas três Totalidades Iniciais, todos licenciados em Pedagogia. As Totalidades Finais propõem o aprofundamento dessas sistematizações a partir de um currículo que compreende as disciplinas de Educação Artística, Línguas Portuguesa e Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Educação Física e Ciências Físicas e Biológicas, com uma carga horária equivalente para todas as disciplinas⁸.

⁸ A escola em questão oferece uma turma para cada uma das Totalidades Iniciais (T11, T21 e T31) e quatro turmas para cada Totalidade Final (T41 a 44, T51 a 54 e T61 a 64), totalizando 15 turmas. Esse número de turmas oferecidas pela escola é bastante expressivo se considerarmos as demais escolas que oferecem essa modalidade de ensino na região (extremo-sul). Em recente encontro realizado com professores da EJA das diversas escolas dessa área (no dia 9 de novembro de 2011) - com o intuito de discutir as condições da EJA, pensando em estratégias pedagógicas para lidar com o intenso processo de juvenilização que se verifica nas séries finais e com o esvaziamento das séries iniciais de ensino -, muitos professores de outras escolas relataram dificuldades que a EJA vem sofrendo devido ao reduzido número de turmas oferecidas nas escolas, o que os deixa vulneráveis em face à crescente insegurança e violência que se verifica em seu entorno e ocasiona o abandono dos estudos por muitos alunos.

Estima-se que, em 2009, tenham sido atendidos na EJA da Rede Municipal de Ensino cerca de 8 mil alunos, oriundos de contextos diversos, tais como: programas de alfabetização de adultos, escolas de Educação Especial, ensino regular diurno e ainda aqueles que retornam à escola após longos anos de ausência ou que a ela nunca tiveram acesso.

1.1.2. Motivações para a realização da pesquisa

O interesse em desenvolver essa pesquisa surgiu a partir da inquietação que experimentei enquanto docente de Artes Visuais, no encontro com os alunos das Totalidades Finais do Ensino Fundamental na EJA. Em 2009, por nutrir uma série de expectativas com relação aos alunos dessa modalidade de ensino, optei pela docência na Educação de Jovens e Adultos. Tais expectativas eram oriundas do contato com alunos de EJA em diversas experiências anteriores, tanto em mediações quanto em oficinas de Projetos Pedagógicos da Fundação Bienal do Mercosul, as quais haviam sido extremamente gratificantes, sobretudo pela disponibilidade para o diálogo e pelo interesse em aprender sempre evidenciados por tais alunos.

No contexto escolar, contudo, a realidade que encontrei provou-se bastante diversa daquela experimentada anteriormente. No caso de alguns alunos, interessados em participar das aulas e disponíveis para o trabalho prático e a reflexão, as intervenções produzidas nas aulas de artes se mostravam bastante significativas. No entanto, grande parte desses, sobretudo os mais jovens, aparentava estar desmotivada para o aprendizado.

No trabalho cotidiano com as séries finais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, constata-se a presença, cada vez maior, de alunos jovens. As salas de aula, em sua maioria, são ocupadas por alunos ainda menores de 18 anos, que por motivos diversos, não se adaptaram ao ensino regular e optam por ou são convidados a frequentar as aulas noturnas da EJA. Essa característica não é percebida exclusivamente na escola em que essa pesquisa foi realizada, nem mesmo apenas em Porto Alegre, pois, conforme constata Di Pierro (2001),

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino supletivo e de sua adequação às características específicas da população a que se destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela. O paradigma da educação popular de inspiração freireana, que serviu como referência para os educadores interessados em qualificar o ensino supletivo e aproximá-lo das necessidades educativas de seu alunado, havia predominantemente tomado em consideração os educandos adultos desescolarizados, trabalhadores que, mesmo morando nas grandes cidades, mantinham grandes vínculos com uma cultura rural. O que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho (p.64).

A crescente juvenilização da EJA tem sido assunto recorrente em conferências e fóruns de EJA, tema de artigos e dissertações na área e motivo de debate entre pesquisadores, tendo chegado a ser proposta a alteração da idade mínima de ingresso nessa modalidade de ensino de 15 para 18 anos. Essa medida, contudo, não foi sancionada, justamente por acreditar-se necessário ampliar o debate a esse respeito e garantir o atendimento dos jovens nessa faixa etária⁹.

Os poucos alunos adultos que chegam às séries finais do ensino fundamental na EJA percebem claramente essa característica, e alguns chegam a declarar a dificuldade que sentem para seguir freqüentando a escola diante da presença maciça desses jovens que têm um 'jeito' bem diferente dos seus de lidar com os professores, com os colegas e com os estudos. Esses alunos apresentam uma postura diversa daquela adotada pelos adultos em sala de aula, têm um ritmo que muitas vezes parece incompatível com o dos poucos adultos trabalhadores que

⁹ Aspectos dessa discussão podem ser acompanhados no debate instaurado através do Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. Foi solicitada revisão de proposta anterior de alteração da idade mínima para ingresso na EJA, mediante a alegação de "*juvenilização da EJA, o que evitaria, no entender do CNE, uma 'migração perversa' do ensino seqüencial regular para a EJA e a compatibilização do conceito de jovem entre a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente*" (p. 2), solicitando-se especial atenção para a situação de falta de atendimento desses jovens no caso de uma efetiva alteração: "*A questão não é de todo pacífica e, portanto, não é de fácil solução. Alguns pontos merecem ser considerados. O próprio documento do consultor traz a opinião dos não defensores da alteração da idade: 'Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 e 18 anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar' (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social'. O texto que subsidiou o debate diz do conhecimento dos 'prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA'*" (p. 3). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074:ceb-2010&catid=323:orgaos-vinculados, acesso em 01 de novembro de 2011.

chegam à escola cansados, mas ainda ávidos por novos conhecimentos. Mello (2009) ressalta que a presença de um número significativo de jovens na EJA tem ocasionado o *“abandono de muitos adultos e idosos das turmas existentes”* (p. 3).

De acordo com Mello, a postura dos professores de EJA com relação a esse processo tem oscilado entre a permissividade e a recusa em permitir o ingresso desses jovens nessa modalidade de ensino, temendo sua descaracterização. De um lado, há professores que alegam que *“não se pode ver a educação de jovens e adultos como o lugar onde se ‘empurra’ os alunos-problema que a escola fundamental, dita regular, não quer atender, ou diz não ter condições de fazê-lo”* (2009, p. 3). De outro lado, há professores que acreditam que, ainda que se deva procurar frear o deslocamento sem critérios de alunos do ensino fundamental regular para a EJA, esse é um processo irreversível e que

Não se trata de devolvê-los para o ensino regular, mas estabelecer critérios mais rígidos para ingresso e acompanhamento, readequar a proposta curricular a esse perfil de aluno e induzir o Estado a ofertar políticas públicas inclusivas para a juventude, sobretudo a empobrecida que vive nas grandes metrópoles (MELLO, 2009, p. 3).

Esse processo vem alterando o perfil, ou a identidade da EJA, mas essa não pode ser vista apenas como *“mecanismo de ‘aceleração de estudos’ para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular”* (DI PIERRO, 2001, p. 64) e correção da defasagem ano/série/ciclo, ou como estratégia regulação do fluxo escolar.

Muitos desses alunos mais jovens evidenciam desinteresse pelo ensino em geral e pelos seus próprios processos de aprendizagem, em todas as disciplinas, como relatam os demais professores; outros, resistem em participar efetivamente das aulas de artes, seja por acreditarem que os conteúdos não são relevantes ou que não são capazes de produzir, seja por ficarem insatisfeitos com seus trabalhos ou, ainda, por não quererem expor ao grupo suas opiniões. Fatores que, talvez, tenham sido determinantes, em suas trajetórias no ensino regular, para conferir-lhes passaporte de ingresso na EJA.

Tem-se a impressão, constantemente, a partir das práticas e dos discursos proferidos pelos alunos no ambiente escolar, de que esses nutrem certas expectativas com relação à escola e aos procedimentos com os quais se depararão nesse contexto.

Parece que, apesar de não verem muito sentido nas coisas que ali estão sendo ditas ou escritas, confortam-se na perspectiva de que aprenderam a conhecer o que deles é esperado e de que, caso cumpram com prontidão as tarefas que lhes são solicitadas, estarão de acordo com o papel que lhes foi designado e isso será suficiente para que ‘avancem’ para a próxima etapa.

Ironicamente, a maioria desses alunos parece estar na EJA, hoje, justamente por ter apresentado dificuldades, ao longo da trajetória escolar, em conformar-se com o *script* que lhes foi designado. Seus corpos e mentes mostram-se inquietos: distraem-se facilmente com o movimento da rua, dos corredores, com a música e o toque dos celulares; conversam, quase sempre, sobre assuntos ‘da vida lá fora’, essa que os interessa, que para eles faz sentido. Mas inquietam-se confortavelmente, sabendo que, se quiserem, o *básico* da escola está ali, esperando pelo surgimento da vontade de que seja ‘cumprido’.

Se, no entanto, indagamos sobre as coisas que fazem parte de seus cotidianos, procuramos relacionar os assuntos de que tratamos em aula com suas vidas, sorriem constrangidos. Silenciam. Cessa o movimento. Até mesmo a respiração dos alunos suspende-se por um instante, um interminável breve instante em que paralisam os corpos, na atenta espera de que seja outro aquele que romperá o silêncio. Olham-se expectantes, procurando, com o olhar, incentivar o outro, seja quem for o outro, a falar. Nesses casos, geralmente aquele aluno menos tímido, mais brincalhão, ‘salva’ os colegas com um breve pronunciamento, em tom jocoso, que implicitamente suplica pelo retorno da aula ao seu ‘ritmo normal’. Em raras ocasiões, decidem todos contribuir com seus depoimentos simultaneamente, gerando uma agradável confusão que se estabelece até que sejam organizadas as formas de participação.

1.1.3. O ensino da arte

O que dizer do ensino da arte nesse contexto? Hoje, não mais se concebe o ensino de arte como um simples ensino de técnica, ou como um deixar fazer, uma

livre expressão. Quer-se que os alunos exercitem novas formas de olhar o mundo, se questionem sobre a realidade da qual fazem parte e entendam a arte como uma das formas de expressão humana que retrata não só as verdades e desejos pessoais, mas as transformações pelas quais a humanidade passa. O ensino da arte e *“a educação dos sentidos e da percepção ampliam o nosso conhecimento de mundo, o que vem reforçar a idéia de que a arte é uma forma de conhecimento, que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas”* (ZAMBONI, 1998, p. 21).

Ao analisar a formação de professores de Artes Visuais e as tendências em relação a esse ensino em uma perspectiva internacional, Richter (2005) constata que o Brasil encontra-se *“perante o desafio de traçar novos rumos mais condizentes com a virada do século e com os caminhos indicados pela pós-modernidade”* (p. 54). Pode-se verificar, nos países (Alemanha, Canadá e Inglaterra) enfocados pela autora em sua análise, a presença de diferentes correntes para o ensino das Artes Visuais e de muitas discussões sobre o assunto. Richter considera a estética como elemento essencial no ensino da arte, defendendo que o fazer arte e o refletir sobre esse fazer, através do conhecimento da arte produzida pela humanidade, devem ser conduzidos paralelamente e coerentemente por um mesmo professor, ao contrário do que defendem outros autores. Na concepção da autora,

a formação do professor deve ser múltipla e somente a partir de seu conhecimento e domínio das diferentes teorias do ensino das Artes Visuais ele estará apto a desempenhar seu papel de agente cultural de mudança e de propiciar ao estudante toda a corrente de opções sobre a aprendizagem em artes que permitirão que ele se torne o ser criativo, crítico e culturalmente atuante que todos desejamos (RICHTER, 2005, p. 54).

A importância de, no ensino da arte, procurarmos estabelecer um diálogo permanente entre o que acontece fora da escola, as mudanças na organização dos saberes, nas representações simbólicas, nas formas de trabalho, nas comunicações e na atuação dos docentes em aula é considerada, entre outros, por Hernández (2005), que salienta que a educação escolar se encontra em um paradoxo em que *“as demandas sociais em relação à escola vão por um lado, as práticas educativas por outro e a formação inicial dos professores se encontra em um limbo que não costuma levar em consideração nem umas nem outras”*. (HERNÁNDEZ, 2005, p. 26).

O autor pensa a educação em arte para a compreensão crítica da cultura visual, a partir da história cultural da arte, e levando em conta o contexto de produção das representações artísticas e sua distribuição e recepção. Incluindo, além do espectro da cultura visual, as representações vinculadas à paisagem visual dos sujeitos. Defende que devemos considerar as representações visuais como portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem para pensar o mundo, como referências para pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos, para revisarmos o olhar com o qual construímos o relato sobre outras épocas e, ainda, como referência para situar debates e metodologias sobre as imagens e as formas culturais e históricas de visualidade.

Em consonância com o posicionamento defendido por Hernández, podemos verificar uma ênfase no debate contemporâneo sobre o ensino da arte, para a constatação de que as questões relativas à arte estão sempre vinculadas a contextos histórico-culturais, quer sejam esses relativos ao período de um determinado artista ou obra, quer sejam relacionados ao período e contexto em que professores e alunos estão inseridos enquanto fruidores dessas obras.

A partir desse discurso, ressalta-se a importância do estudo de imagens, obras e objetos oriundos de tradições populares, como forma de ampliar o repertório de estudo para além do ocidental, branco, erudito, masculino, que tradicionalmente compõe esse ensino. Nesse sentido, não se deve privilegiar determinado estilo ou época em detrimento de outro, a partir de uma perspectiva de que imagens do passado e do presente dialogam constantemente, interferindo umas sobre outras.

Arthur Efland (2005), entre outros, considera que embora todo o nosso fazer em termos de arte e educação seja contemporâneo, a postura conceitual adotada em relação ao ensino da arte pode ser contemporânea ou não. Pontua, por exemplo, que a arte-educação pós-moderna entende como principal resultado da instrução a habilidade de interpretar obras de arte sob o aspecto de seu contexto social e cultural, não apenas no que diz respeito à arte erudita, mas também em relação a tendências da cultura popular e cotidiana.

Muitos defendem, também, que o aprendizado em arte, além de propiciar compreensões acerca da arte, vivências e interpretações dos objetos de estudo, deva, a partir da ampliação de repertórios por nossas experiências artísticas, estéticas e culturais, permitir *“ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida”* (RICHTER, 2003, p. 51), de tal modo que, a partir dos códigos subjetivos da arte, seja possível dar formas e sentidos diversos à própria vida.

A educação do olhar também é considerada como um dos pontos básicos da arte no contexto educacional. Autores como Pillotto (2008), salientam que não se trata do *“olhar que conduz para uma única direção, mas o olhar que amplia as leituras de mundo”* (p. 42). Busca-se um ensino de arte capaz de contribuir para a ampliação dos conhecimentos sensível e cognitivo, considerando *“tão importante quanto os conhecimentos sobre arte, as informações históricas, as produções e experiências artísticas”*, o fato de *“construir sentido naquilo que realizamos e que lemos sobre o universo e sobre nós mesmos”* (p. 44). Ou seja, propõe-se um ensino da arte que possibilite, partindo do cotidiano, da contextualização cultural, histórica e social, compreender as imagens produzidas no próprio e em outros contextos, e assim voltar a seu lugar, com o olhar por essa experiência transformado, ampliado, tendo atingido uma compreensão mais ampla de si mesmo, do entorno e daquilo que é diverso de si.

Pesquisas anteriores sobre o ensino da arte na EJA, como a de Alvares (2006), abordam a importância da educação do olhar e da educação estética dos alunos dessa modalidade de ensino, apontando as diversas transformações pelas quais os olhares dos alunos passam ao longo de suas trajetórias na escola e traçando as relações estabelecidas e possibilidades de diálogo ao adotarmos um olhar estético em todas as áreas do conhecimento. No entanto, percebo diferenças fundamentais em nossos contextos, uma vez que Alvares, ao realizar sua pesquisa em uma escola particular, de Ensino Médio, em São Paulo, constatou que

a maioria dos alunos adultos são especialmente receptivos às situações de aprendizagem. (...) essas pessoas ‘se entregam’ facilmente a uma experiência estética, manifestam encantamento com os procedimentos, com os saberes novos, com as vivências proporcionadas pela escola. Tanto como autores, quando executam obras de arte, quanto como expectadores, quando assistem

espetáculos ou apreciam exposições de artes visuais, a maioria desses adultos é bastante aberta à experiência artística (ALVARES, 2006, p. 19).

Foi, justamente ao contrário, a constatação da ausência dessa 'receptividade', substituída pelo 'desencantamento', que os alunos deixam tantas vezes transparecer na relação com os procedimentos, com os saberes novos, com as vivências proporcionadas pela escola e pelo ensino da arte nesse contexto, que me motivou a realizar essa pesquisa, bem como o indício, por eles deixado, de que muitas vezes não se sentem autores de suas próprias produções e não vêem sentido nas obras produzidas por outros.

Estariam eles fechados para a experiência artística? Acredito que, para que as aulas de artes façam sentido, seja necessário investir esforços no sentido de procurar compreender as realidades dos alunos para quem essa prática é voltada, ou melhor, com os quais essa prática se constrói, estabelecendo relações constantes entre o que acontece dentro e fora da escola. É preciso que o professor considere as experiências, o contexto de vida e os conhecimentos dos alunos, procurando aproximar os conteúdos que trabalha da realidade na qual o aluno vive, de modo a, para além de simplesmente 'transmitir' conteúdos, desafiar o aluno a ser criativo, crítico, a desconfiar das coisas, a compreender, a procurar respostas, a se firmar como um ser que sabe ouvir e respeitar, mas nem por isso é submisso ou passivo.

Martins (2008) defende que o professor deve atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento, procurando articular as histórias pessoais dos aprendizes com a '*teia sócio-cultural*' da humanidade, ser mediador

entre o aprendiz e o conhecimento tornando ensinável, no sentido de ajudar na mobilização de aprendizagem cultural da Arte, é encontrar estas brechas de acesso. Tangenciando assim os desejos, os interesses e as necessidades desses aprendizes, antenados aos saberes, aos sentimentos e às informações que eles também trazem consigo, participando do complexo processo de comunicação que são as aulas, os cursos de Arte (p.57).

Concordar com a necessidade de que o professor atue como mediador entre o aluno e o conhecimento não significa, contudo, admitir que o professor seja neutro ou passivo nesse processo, pois sua intervenção sempre se dará a partir de seu próprio repertório, de suas convicções e de seus conhecimentos, mas enfatizar a necessidade de que o aluno também seja participante ativo nesse processo e,

portanto, salientar a importância de que o professor procure formas de aproximação entre o aluno e o conhecimento.

Quis, então, dar voz aos alunos da EJA, tantas vezes em suas vidas silenciados, excluídos ou considerados inapropriados, no intuito de, partindo da reflexão sobre e a partir de suas palavras, pensar novas formas de abordar o ensino da arte, que pudessem contribuir para o estabelecimento de uma relação efetivamente significativa com as aulas de arte, enriquecedora do contato desses alunos com a escola, com o mundo e com a arte.

Almeida e Tracy (2003), ao analisarem as transformações, os redesenhos e as novas configurações de subjetividade verificadas no contexto contemporâneo, apontam alguns aspectos dos processos de subjetivação atuais que aparecem, de algum modo, nas posturas e práticas dos sujeitos dessa pesquisa.

As autoras constataam uma perda de espaço das noções modernas de indivíduo, que funcionavam a partir de uma lógica de identidade, para novas formas subjetivas atravessadas pelo plano da identificação, lógica de pertencimento apoiada *“na idéia de um self múltiplo que se expressa através de inúmeras motivações gregárias: motivações estéticas, imagéticas e sensoriais”* (p. 113). Identificam o surgimento de novas textualidades, em uma estética comunicacional, corporal e situada que exacerba a aparência.

Almeida e Tracy consideram que os avanços tecnológicos contemporâneos, funcionando como espécies de alavancas, *“vêm dando origem a processos de aceleração, pulverização e mistura de experiências que atingem os sujeitos de modo complexo e, muitas vezes, desestabilizador”* (p. 118). A partir de um diagnóstico tomado de empréstimo a Arjun Appadurai, afirmam o importante papel das novas tecnologias e especialmente da mídia eletrônica como fornecedoras de meios para o

self-imagining como um projeto social cotidiano, em que a imaginação extrapola os espaços expressivos da arte, do mito e do ritual. A imaginação, portanto, passa a não mais estar circunscrita a campos regionalizados de legitimação, como os da expressividade, passando a fazer parte de um projeto social cotidiano, incorporando-se ao exercício mental das pessoas comuns (p. 122).

Tendo constatado, diariamente, a presença dos aparelhos de telefone celular nas salas de aulas, com todos os seus apelos visuais e sonoros, percebi, ali, um aparelho¹⁰ que permite a esses alunos a criação, muitas vezes, das únicas imagens com as quais efetivamente dialogam tanto na posição de autores quanto de fruidores.

1.1.4. Tema, problema, objetivos

Procurei, então, investigar as possibilidades de utilizar a fotografia como forma de propiciar aos alunos dessa modalidade de ensino a vivência de experiências estéticas, mobilizando-os para o aprendizado em Artes Visuais. No intuito de contribuir, dessa forma, para o aprofundamento da reflexão e a ampliação do debate sistematizado sobre o ensino da arte, um campo em permanente mutação, que desafia os educadores a reverem constantemente seus papéis.

Delineei, assim, como tema central da pesquisa, a experiência estética e a relação estabelecida com a imagem fotográfica no cotidiano de jovens e adultos em classes de EJA. A partir das questões norteadoras: Como se configuram as experiências estéticas que os alunos da EJA vivenciam em seus cotidianos? Que relações estabelecem com as imagens fotográficas que apreciam e produzem? Que relação é possível estabelecer entre essas imagens e as experiências estéticas? Tem-se, como objetivo geral da pesquisa, a reflexão sobre o lugar da imagem (sua experiência, criação e fruição) no cotidiano de jovens e adultos em classes de EJA; e como objetivos específicos, a análise das noções de experiência estética no contexto de vida dos alunos, a análise das relações que os alunos estabelecem enquanto produtores e fruidores de imagens fotográficas em seus cotidianos e a identificação e

¹⁰ Foi-me sugerido que substituísse o termo 'aparelho' por 'artefato'. Pareceu-me que o termo 'artefato' não correspondia à possibilidade criativa permitida pelo objeto em questão. Substituí-o por 'instrumento'. Novamente insatisfeita, retomei minha escolha inicial. Considero necessário reportar-me, então, às considerações que me conduziram a esse retorno. No terceiro capítulo do livro 'Filosofia da caixa preta', Flusser (2002) discute a concepção do termo 'aparelho'. Aparelhos "são objetos pós-industriais", os quais "visam modificar a vida dos homens" (p. 22). Tenho em mente as considerações então feitas pelo autor ao optar aqui por utilizá-lo. "Em suma: aparelhos são caixas pretas que simulam o pensamento humano, graças a teorias científicas, as quais, como o pensamento humano, permutam símbolos contidos em sua 'memória', em seu programa. Caixas pretas que brincam de pensar" (FLUSSER, 2002, p. 28).

análise das possibilidades de favorecer, a partir desses aspectos, uma aproximação entre os alunos e a arte através da fotografia.

Considerando, com Minayo, que *“o conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica”* e que *“o método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador”* (MINAYO, 2007, p. 54), passo agora a fazer algumas considerações a respeito das opções metodológicas da pesquisa.

1.1.5. Considerações sobre a metodologia

Considerando a natureza dos questionamentos efetuados na pesquisa e os objetivos que desejava atingir, fiz a opção pela abordagem qualitativa, a qual, conforme Richardson (1999), além de ser uma opção possível, a ser considerada pelo investigador, constitui uma forma apropriada na busca pela compreensão da natureza de um fenômeno social. O autor aponta que estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem, ainda, auxiliar nos esforços no sentido de

descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (p. 80).

Minayo (2007) sugere que a abordagem qualitativa na pesquisa social não é meramente uma questão de escolha ou preferência, constituindo-se, mais do que em uma decisão por parte do pesquisador, em um conjunto de procedimentos que se fazem necessários para a epistemologia das ciências humanas, conseqüentes da necessidade de captar aspectos subjetivos da realidade social. A autora nos alerta para o fato de que, ainda que se sacrifiquem as pretensas neutralidade e objetividade científicas, deve-se admitir a participação no contexto da vida social como um pressuposto para a compreensão da natureza de seu conteúdo. Além disso, afirma que o método qualitativo *“se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões. Produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”* (p. 57),

ênfatizando que tais abordagens *“se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”* (p. 57).

As características dessa pesquisa estão de acordo com algumas das tendências observadas por Marli André (2001) no que diz respeito ao âmbito das pesquisas em Educação. Além de constatar, nos últimos quarenta anos, um crescimento expressivo no número de pesquisas realizadas na área, a autora identifica, nesse contexto, mudanças significativas *“seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos”* (p.53). A ênfase das pesquisas, conforme a autora, tem se deslocado, cada vez mais, de fatores extra-escolares para fatores intra-escolares. As questões genéricas têm dado lugar a *“análises de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico”* (p. 53). O exame de situações da sala de aula e do cotidiano escolar constitui uma das principais preocupações dos pesquisadores em educação. Surgem muitos trabalhos em que *“se avalia a própria experiência do pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes”* (p. 54).

Paralelamente à mudança de temas e contextos de pesquisa, surgem também novos enfoques, que se distanciam de soluções técnicas e aproximam-se, cada vez mais, de abordagens críticas. Para possibilitar a compreensão e interpretação das questões na área da educação, são estabelecidos diálogos com referenciais oriundos de diferentes áreas do conhecimento, como filosofia, antropologia, ciências sociais, psicologia, entre outras. As abordagens metodológicas, conseqüentemente, acompanham esse movimento e crescem substancialmente as abordagens qualitativas, que englobam diversas perspectivas de métodos, técnicas e análises.

Optei, como técnica de coleta de dados, pela adoção de uma dinâmica de pesquisa denominada **grupo focal**. Costa (2009) aborda algumas contribuições possibilitadas pela constituição de tais grupos, considerando que o grupo focal *“permite a reflexão sobre o essencial, o sentido dos valores, dos princípios e motivações que*

regem os julgamentos e percepções das pessoas” (p. 180), sendo uma *“alternativa valiosa para quem quer ouvir, perceber e compreender as experiências e crenças dos participantes de um grupo”* (p. 192).

O grupo focal, hoje muito utilizado em *marketing*, tem sua origem atribuída aos pesquisadores Paul Lazarsfeld e Robert Merton, da área das Ciências Sociais, em 1941. Pesquisas envolvendo o grupo focal são tipos de pesquisas qualitativas que buscam principalmente compreender, e não generalizar ou inferir. É constituído por espécies de entrevistas coletivas que buscam, a partir de um estímulo desencadeador e de questões menos estruturadas, identificar tendências. A análise qualitativa dos dados assim obtidos pode se expandir para reflexões.

Algumas das vantagens atribuídas ao grupo focal estão relacionadas com o enriquecimento de respostas promovidas pela interação entre o grupo, a flexibilidade para a condução do roteiro e a profundidade e a qualidade das verbalizações, sendo recomendado quando se pretende explorar temas de interesse dos sujeitos da pesquisa. Suas desvantagens estão relacionadas com o controle reduzido que o moderador possui sobre os dados gerados, além do fato de que, não sendo um ambiente natural, alguma circunstância ou comportamento de um integrante possa, porventura, interferir nas opiniões expostas pelo restante do grupo.

1.1.6. A constituição do grupo

A **amostragem**, na perspectiva qualitativa geralmente envolve um caráter **intencional**, sendo resultante de uma escolha refletida por parte do pesquisador, a partir de critérios que sejam relevantes para a realização de comparações sistemáticas dos dados. A composição do grupo, dessa maneira, deu-se considerando as observações feitas por Barbour (2009) a respeito da constituição dos grupos focais, ao salientar que *“o propósito da amostragem qualitativa é refletir a diversidade dentro do grupo ou população sob estudo, em vez de aspirar ao recrutamento de uma amostragem representativa”* (2009, p. 86). De modo que foi levado em conta para a constituição do grupo não a relação entre o número de indivíduos de um subgrupo na população

como um todo, mas o potencial que a diversidade na constituição do grupo poderia oferecer para o enriquecimento dos dados obtidos.

Não há consenso quanto à opção por grupos de estranhos ou grupos preexistentes para a realização de grupos focais. Barbour defende, contudo, que embora os grupos de estranhos sejam preferíveis para a realização de pesquisas em *marketing*, por serem mais representativos de uma população-alvo, tal necessidade não se verifica em pesquisas com serviços de saúde ou nas ciências sociais.

Em tais contextos, a escolha de grupos preexistentes pode contribuir para *“uma maior compreensão do processo, em vez da previsão dos resultados, em termos da suposta resposta do público a um novo produto ou campanha em marketing”* (BARBOUR, 2009, p. 96). Os grupos de pares, na visão da autora, podem ser um critério importante para convocar grupos de pessoas jovens e levar a um conhecimento mais aprofundado das dinâmicas, bem como a um maior desenvolvimento das respostas. Tal opção pode, por um lado contribuir para *“viabilizar o acesso a discussões que se aproximam mais de situações da vida real”* e por outro *“trazer desafios em termos de manter o foco da pesquisa”* (BARBOUR, 2009, p. 101).

A autora ressalta, no entanto, que devem ser enfatizadas nesses contextos as questões éticas, sobretudo no que diz respeito à confidencialidade das respostas; e considera que a decisão por incorporar ou evitar agrupamentos preexistentes dependerá das características e objetivos do projeto.

Ciente das vantagens e desafios do trabalho com **grupos de pares**, ou **grupos preexistentes**, e considerando o perfil e características dos alunos da EJA, optei pela escolha de uma das turmas já constituídas, cujo número de alunos regularmente presentes viabilizasse a constituição de um grupo focal, para realização da pesquisa. Procurei evitar, desse modo, a necessidade de comparecimento dos alunos à escola em horário alternativo, tendo em vista que muitos deles são trabalhadores e/ou possuem compromissos familiares.

Ao mesmo tempo, tal escolha permitiu que fosse respeitada a heterogeneidade etária característica das classes de EJA, aspecto que poderia contribuir para diversificar e enriquecer as discussões no grupo, considerando que

“os grupos focais devem ser homogêneos em termos de contexto de vida, não de atitudes” (BARBOUR, 2009, p. 87). Os participantes do grupo escolhido eram alunos cuja faixa etária variava entre os 15 e os 67 anos. O grupo era formado em sua maioria por alunos jovens, mas a presença de alguns alunos de mais idade contribuiu para estabelecer um contraponto entre seus discursos e práticas.

Quanto à participação do grupo, considere a possibilidade de que alguns alunos pudessem abandonar a pesquisa em seu decorrer ou aderir a essa após seu início, uma vez que afastamentos temporários da escola e ingresso de alunos a qualquer tempo são casos emblemáticos do cotidiano na EJA. Além disso, os alunos estavam cientes de que poderiam optar por desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Casos esses que, felizmente, não ocorreram.

Ainda assim, cabe ressaltar, no que concerne à participação dos alunos na pesquisa, que apesar de toda a pesquisa ter sido realizada com a mesma turma, a composição do grupo era diferente a cada encontro. Ausência de alunos decorrente de motivos diversos - problemas de saúde do aluno ou de alguém da família, dificuldades financeiras, conflitos familiares, incompatibilidade do horário de aula com o horário de trabalho, dificuldade de comparecimento devido à chuva excessiva, à violência na escola, no seu entorno ou à insegurança no trajeto entre a casa e a escola foram alguns dos motivos freqüentemente apontados pelos alunos para suas ausências - e a conseqüente alternância daqueles presentes também são características da EJA.

Elaborei, desse modo, um quadro mostrando a participação dos sujeitos na pesquisa. Os nomes constantes no quadro - e que serão utilizados para designá-los a partir de agora - são fictícios e foram escolhidos pelos próprios alunos. Ao lado dos nomes consta a idade de cada aluno.

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa, idade e presenças nos encontros

Nº	NOME FICTÍCIO	IDADE	PRESENÇA NOS ENCONTROS							Total de Faltas
			Encontros:							
			1	2	3	4	5	6	7	
1	ANDRE	16	P	P	P	P	-	P	P	1
2	BÁRBARA	18	P	P	-	-	-	P	-	4
3	CARLOS	17	P	P	-	-	P	P	P	2
4	CLAUDIA	26	P	P	-	-	-	P	-	4
5	DANIEL	20	P	P	-	P	P	P	-	2
6	DIEGO	16	-	-	P	P	-	-	P	4
7	JOCA	67	P	P	P	-	-	P	-	3
8	KAROL	15	-	P	P	-	-	P	-	4
9	LUIS	23	P	P	P	-	-	P	P	2
10	PATRICIA	33	P	P	-	P	P	P	P	1
11	SOM	24	P	P	P	-	-	-	P	3
Total de alunos presentes			9	10	6	4	3	9	6	
Total de alunos faltantes			2	1	5	7	8	2	5	

Figura 2: Quadro 1 - Participação dos alunos na pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.7. O encontro com os alunos

Chegou, enfim, o momento de ir a campo, ou de coletar os dados. Na verdade esse não era exatamente um momento *ir* ao campo, pois eu já estava lá, mas um exercício de procurar deixar de lado (ao menos em parte) o papel de professora e esforçar-me por vestir a camiseta de pesquisadora. Ou: deixar que o campo *visse* a mim. Período de buscar as perguntas adequadas - que pudessem contribuir para a compreensão das questões de pesquisa - e, ao mesmo tempo, de aprender como melhor perguntá-las aos sujeitos da pesquisa e como melhor escutar suas respostas.

Confesso que adiei o quanto pude esse momento. Talvez devido à constante sensação de não estar preparada para enfrentar esse desafio pois, não importava quantos textos, livros e artigos eu lesse sobre experiência estética, quantos professores, doutores, colegas eu escutasse falando sobre o assunto, quantas vezes debatesse com esses mesmos professores, doutores, colegas e amigos ou o quanto escrevesse sobre o tema, pairava a constante sensação de indefinição, de fluidez, de impossibilidade de captura da experiência estética.

Quando, por fim, chegou o dia do início da coleta de dados, já havia transcorrido metade do semestre. O que de certo modo, dadas as características da Educação de Jovens e Adultos, coincidiu com uma possível estabilização dos alunos freqüentes nas turmas, no sentido de que, ao mesmo tempo, a maior parte dos ingressantes já havia se matriculado e a maior parte dos desistentes já havia deixado de freqüentar as aulas.

Optei por realizar a pesquisa apenas com uma das turmas das Totalidades Finais, tendo escolhido para tal a turma T64 - Totalidade 6, turma de alunos concluintes do Ensino Fundamental. Os motivos para a escolha foram diversos, dentre eles o fato de essa ser uma turma de possíveis formandos e, por conseguinte, uma turma de alunos que, de um modo geral, já estão mais acostumados à rotina da EJA, já se sentem mais preparados para expor opiniões, quer oralmente quer por escrito e já desenvolveram certo sentimento de grupo, o que os deixa mais à vontade para interagir. O número de alunos freqüentes na turma (11 alunos) também foi determinante, por permitir a realização do trabalho pretendido.

A coleta de dados foi feita nos encontros semanais realizados com a turma, entre os meses de maio e junho de 2011, os quais tinham duração aproximada de uma hora e trinta minutos e eram conduzidos a partir de um roteiro amplo de questões e temas que seriam discutidos em cada encontro.

Esses roteiros foram abordados de modo bastante flexível, sendo adaptados no decorrer do encontro, de acordo com o fluxo das respostas dos alunos e com a própria reação dos alunos às perguntas. Os encontros foram gravados e as gravações foram transcritas para análise. Alguns temas foram abordados a partir de instrumentos escritos, no intuito de que os alunos pontuassem de modo sucinto suas opiniões sobre os mesmos, para posteriormente complementá-las na discussão com os colegas. Em outros momentos os alunos foram convidados a selecionar fotografias e comentar suas sensações sobre as mesmas.

1.1.8. O trabalho com imagens

Gostaria de fazer alguns esclarecimentos a respeito da maneira como foram consideradas as imagens na presente pesquisa.

Em pesquisas quantitativas, imagens costumam aparecer, sobretudo, na forma de gráficos e tabelas, em especial como forma de apresentação de resultados numéricos e textuais da pesquisa. Já na pesquisa qualitativa, ainda que não figure entre os métodos e técnicas mais tradicionalmente empregadas, há uma preponderância da imagem enquanto objeto de pesquisa, sendo elas mesmas submetidas a algum tipo de análise.

De acordo com Banks (2009) podemos considerar que existam duas correntes principais relativas à pesquisa visual nas ciências sociais. A primeira delas, talvez mais conhecida e mais difundida, envolve a criação de imagens pelo próprio pesquisador social, para posterior análise dos aspectos da vida e da interação social de um determinado grupo. A segunda, *“gira em torno da coleta e do estudo de imagens produzidas ou consumidas pelos sujeitos da pesquisa. Aqui o foco da pesquisa é mais obviamente visual, e os sujeitos de pesquisa têm, de forma mais evidente, uma conexão social e pessoal com as imagens”* (BANKS, 2009, p. 21).

O autor caracteriza a primeira dessas formas de pesquisa como sendo o uso de imagens para estudar a sociedade e a segunda, como estudo sociológico de imagens, ressaltando que tais linhas não são excludentes entre si, bem como não esgotam todas as possibilidades de pesquisa visual em ciências sociais. Identifica, desse modo, o surgimento recente de uma terceira corrente, a qual engloba aspectos das duas anteriores, tratando-se da *“criação e do estudo da imagem colaborativa, o que é feito em projetos nos quais o pesquisador social e os sujeitos de estudo trabalham juntos, tanto com imagens existentes como na criação de novas”* (BANKS, 2009, p. 22).

Além disso, as imagens podem ser compreendidas tanto como dados *per se* (em especial quando as consideramos quantitativamente) quanto como fontes de dados (à medida que consideramos as narrativas na/da imagem). Para a compreensão dos significados possivelmente atribuídos a uma determinada imagem enquanto fonte de dados, alguns autores sugerem a dicotomia entre conteúdo manifesto e conteúdo latente (conteúdo visível e evidência de um aspecto simbólico

ou convenção social, por exemplo). Banks, no entanto, opta pelo uso dos termos narrativa interna e narrativa externa, considerando como internos os aspectos evidentes na imagem e externos os aspectos relativos ao contexto em que essa foi produzida e 'consumida', e ressaltando que *"na maioria das vezes a narrativa externa é construída pela investigação em outros lugares: em resumo, considerando a imagem como um nodo ou um canal em uma rede de relações sociais humanas"* (BANKS, 2009, p. 29).

Optei, por esse motivo, pelo acréscimo de uma dimensão visual ao método convencional de coleta de dados, acreditando que ao fazer uso da foto-elicitación, ou seja, *"uso de fotografias para evocar comentários, memória e discussão no decorrer de uma entrevista semiestruturada"* (BANKS, 2009, p. 89), pudesse explorar, ao invés de restringir, a polivocalidade das imagens e a complexa estrutura de emaranhamentos que se estabelece entre os objetos fotográficos e a vida dos sujeitos da pesquisa.

Podemos considerar, assim, que o foco da pesquisa é, em parte, visual, e que as imagens compõem - juntamente com as transcrições de entrevistas e instrumentos escritos - o *corpus* de análise da presente pesquisa. Esclarecendo, ainda, que tais imagens não foram produzidas nem pela pesquisadora, nem no contexto específico da pesquisa, mas consistem em imagens do próprio contexto social dos alunos.

1.1.9. Pressupostos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi encaminhado à Comissão Científica da Faculdade de Educação para análise, tendo obtido parecer favorável quanto às especificações teórico-metodológicas e aos instrumentos para a realização da pesquisa na escola. Tal comissão considerou, ainda, que o referido projeto não possuía dimensão invasiva nos questionamentos que pretendia fazer aos jovens e adultos que dela participassem.

O início da pesquisa deu-se após ser feita a apresentação formal do projeto à direção da escola e solicitada, por escrito, a autorização para realização da pesquisa no ambiente escolar. Uma vez autorizada a realização da pesquisa pelas instâncias

citadas, foi feito o convite aos alunos da turma selecionada para comporem o grupo com quem foi realizada a pesquisa, seguido de amplo esclarecimento oral e por escrito dos procedimentos relativos à pesquisa e das questões e temas nela envolvidos.

Os alunos que se disponibilizaram para participar da pesquisa foram solicitados a preencher, depois de esclarecidas quaisquer dúvidas, o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e o **Termo de Autorização de uso de imagens e depoimentos**¹¹, momento após o qual teve início a coleta dos dados. Ressalto que o uso das imagens e depoimentos oriundos dos procedimentos de coleta será exclusivo para fins científico e de estudo, obedecendo ao previsto nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990).

As informações de cada participante são identificadas, ao longo dessa dissertação, através de um nome fictício que substitui seu nome real, no intuito de preservar suas identidades e respeitar a integridade física, a auto-estima e o prestígio de cada participante. As informações obtidas e gravadas serão mantidas de forma confidencial, às quais apenas a pesquisadora terá acesso.

Foi fornecido, juntamente com as cópias dos termos de consentimento e autorização para uso de imagens, o número de telefone da pesquisadora para eventuais esclarecimentos posteriores que porventura se façam necessários, e salientou-se que seria facultada a cada participante a desistência ou interrupção da pesquisa a qualquer momento de sua realização, não implicando tal desistência em prejuízo ou desconforto pessoal de qualquer espécie.

1.1.10. Estrutura dos encontros realizados

Foram realizados ao todo sete encontros com a turma, resultando desses encontros um conjunto de transcrições de gravação, instrumentos escritos elaborados

¹¹ Constam como Apêndices A e B, respectivamente, os modelos dos termos preenchidos pelos alunos.

pela pesquisadora e preenchidos pelos alunos e um conjunto de imagens selecionadas por eles, com base nas instruções da pesquisadora para cada objetivo. Esses conjuntos constituem o *corpus* de análise da pesquisa.

Os dois primeiros encontros tiveram como tema central de discussão a experiência estética. Os encontros subseqüentes tiveram como tema a relação dos alunos com a fotografia, sob diferentes aspectos: as relações que estabelecem com imagens da mídia, com as fotografias feitas pelos próprios alunos, seus amigos e familiares em seu contexto de vida habitual; e, ainda, outras experiências de fruição de imagens produzidas no contato dos alunos com fotografias produzidas por fotógrafos profissionais (de diferentes áreas) e artistas.

Esperava poder ter realizado mais encontros, procurando que os alunos produzissem novas fotografias a partir das questões tratadas no grupo, mas situações inesperadas, como uma greve dos municipais e o conseqüente acúmulo de diversas atividades escolares de final de semestre envolvendo a comunidade escolar, inviabilizaram as pretensões de realizar mais encontros com o referido grupo.

Com o intuito de auxiliar e orientar a análise dos dados obtidos, elaborei um quadro em que constam referências aos temas principais discutidos em cada encontro, os instrumentos utilizados para coleta, os materiais disparadores eventualmente utilizados para cada discussão e os tipos de dados gerados a partir de cada coleta. Disponho-o a seguir para tornar mais clara a estrutura dos encontros realizados. Incluirei os instrumentos e roteiros utilizados apenas na medida em que forem tratados de um modo mais direto na descrição e análise dos dados.

Quadro 2: Cronograma Geral da Coleta de Dados

ENC	Data	Local	Tema	Materiais disparadores	Instrumentos de coleta	Situação dos dados
1	10 de maio	Sala de aula	Experiência estética	Roteiro 1 Instrumento 1	Instrumento 1 e Gravação 1	G1 - T1 F1
2	17 de maio	Sala de aula	Experiência estética	Roteiro 2 Respostas anteriores	Gravação 2	G2 - T2
X	24 de maio	<i>(Não realizado)</i>	PARALISAÇÃO	X	X	X
3	31 de maio	Sala de aula	Fotografias do cotidiano	Roteiro 3 Recortes jornais e revistas	Gravação 3	G3 - T3 Seleção imagens
4	7 de junho	Sala de informática	Fotografias dos alunos	Roteiro 4 Imagens dos alunos	Gravação 4	G4 - T4 Fotos
5	14 de junho	Biblioteca	O aluno como fotógrafo	Roteiro 5 Vídeo J. Silva/ Instrumento 5	Inst. 5 e Gravação 5	G5 - T5 F5
6	21 de junho	Sala de informática	Outras exp. c/ foto	Roteiro 6 Site fotografia Instrumento 6	Inst. 6	F6 - <i>(alguns incompletos)</i>
7	28 de junho	Sala de aula	CrITÉrios de seleção de fotos	Roteiro 7 Instrumento 7	Instrumento 7 Gravação 7	G7 - T7 F7
X	5 de julho	Sala de informática <i>(não realizado)</i>	Escolha de fotos representativas Orkut <i>(Assumi outra turma)</i>	Roteiro 8 Instrumento 8 <i>(não utilizado).</i>	e-mails alunos <i>(enviando fotos)</i>	<i>(fotos do Orkut)</i>

Figura 3: Quadro 2 - Cronograma Geral da Coleta de Dados

Fonte: elaborado pela autora.

Legenda:

G = gravações;

T= transcrições;

F= folhas: instrumentos preenchidos;

Inst. = instrumento de coleta.

1.1.11. A análise dos dados

Findo o processo de coleta de dados, passei de um modo mais específico à análise dos dados obtidos, embora compreenda a análise como uma etapa que perpassa, dependa, tanto dos processos anteriores quanto de como foi concebido o projeto e que está, por conseguinte, intimamente relacionada com os momentos anteriores da pesquisa.

Os procedimentos de análise foram determinados de acordo com a natureza das informações obtidas e visavam, sobretudo, organizar os dados ou informações de modo a fornecer respostas ao problema de investigação. Procurei, na análise, buscar o sentido mais abrangente das respostas, estabelecendo ligações com outros conhecimentos obtidos previamente, dialogando com a fundamentação e o referencial teórico e epistemológico e relacionando as informações obtidas na pesquisa com um contexto social e cultural mais amplo.

O método adotado para a pesquisa em questão foi o qualitativo, o qual, segundo Richardson (1999) *“difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base no processo de análise de um problema”* e *“não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”* (p. 79). A escolha do método adotado para análise ou interpretação dos dados pode ser mais flexível nos estudos qualitativos, o que de modo algum exclui ou diminui a relevância do rigor em seu tratamento, devendo esse ser coerente com o método e o enfoque adotados na coleta e com a natureza dos questionamentos que se pretende discutir.

Para análise dos dados foram utilizados alguns elementos próprios à análise de conteúdo e de discurso, conforme proposto por Moraes e Galliazi (2011), ao tratarem do conjunto de possibilidades oferecidas a partir da perspectiva da Análise textual discursiva, que consideram como

uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (p.7).

Os autores consideram tanto a Análise de Conteúdo quanto a Análise de Discurso como metodologias de Análise Textual, não as considerando como opostas ou excludentes, mas como um conjunto de métodos, técnicas e concepções que se aproximam em determinados pontos e se afastam em outros e cuja opção por uma ou outra dependerá das intenções e objetivos do pesquisador e da pesquisa em si. Tais metodologias não se constituem como um conjunto de regras estanques e invariáveis que todos utilizem exatamente da mesma maneira, mas como proposições que se

concretizam nas experiências práticas de pesquisa e que, desse modo, sofrem transformações.

Entre as etapas previstas pela a análise textual discursiva figura, primeiramente, a **desmontagem** ou processo de **unitarização** dos textos, que pressupõe uma análise detalhada dos mesmos no intuito de identificar neles as unidades significativas. Essas unidades foram codificadas permitindo a referência e o retorno ao texto original e procurei estar atenta para que, ao realizar esse processo de fragmentação, não se perdessem ou transformassem sentidos originais dos discursos. Essa etapa inicial implicou em um processo de impregnação e familiarização com o conteúdo dos textos que compõem o corpus de análise, o qual teve início já ao longo da coleta de dados e da transcrição das gravações dos encontros.

Ao traçarmos um paralelo comparativo da etapa de **desmontagem** ou **unitarização** constituinte da Análise textual discursiva com a proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2002), identificamos que essa etapa seria antecedida e compreenderia o que Bardin considera como *pré-análise*, ou seja: a organização do material, a leitura flutuante, a escolha dos documentos que irão compor o *corpus* de análise, a formulação e explicitação de hipóteses, dos objetivos e do quadro teórico, a preparação do material e a elaboração de indicadores ou codificação do material. Além disso, compreenderia parte da etapa de *exploração do material*, que corresponde ao processo de classificação e codificação do mesmo.

Uma vez fragmentados os textos e codificadas as unidades significativas, a segunda etapa de análise, a partir da proposta de análise textual discursiva, consistiu em um processo de **categorização**, que envolveu o **estabelecimento de relações** de sentido entre as unidades de base, reagrupando-as em conjuntos que permitiram a construção de novos significados.

Novamente, traçando um paralelo com a Análise de Conteúdo, identificamos que estaria presente nessa etapa parte da etapa de *exploração do material* e do *tratamento dos resultados*, na proposta de Bardin. A autora descreve dois processos distintos de categorização, a partir de “caixas” e a partir do “acervo” (BARDIN, 2002, p. 147). A categorização por caixas seria um conjunto de classes com

características comuns previamente definidas, enquanto a categorização a partir do acervo permitiria a constituição das categorias *a posteriori*, identificando-as a partir do conteúdo dos dados. Moraes e Galliazi, além desses processos identificados por Bardin, que denominam categorias *a priori* e categorias emergentes, respectivamente, sugerem que há a possibilidade de adotar “um modelo misto de categorias, no qual o pesquisador parte de um conjunto de categorias definido *a priori*, complementando-as ou reorganizando-as a partir da análise” (MORAES; GALLIAZI, 2011, p. 25).

Optei pela produção de categorias emergentes, consideradas como produções teóricas elaboradas a partir do *corpus*, de modo que por um processo de constante comparação e contraste entre as unidades de análise, fui organizando conjuntos de elementos semelhantes para constituir gradativamente o objeto da pesquisa. Considero importante ressaltar, contudo, que a própria organização dos encontros para coleta de dados contribuiu para definir espécies de ‘eixos temáticos’ a partir dos quais os assuntos foram tratados.

A terceira e última etapa do processo de análise textual discursiva envolve a construção de uma **compreensão renovada do todo**, bem como sua **crítica e validação**: “O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES; GALLIAZI, 2011, p. 12). Pressupõe a profunda impregnação com o *corpus* da análise e pretende a construção de novas teorias a partir do exame do material da pesquisa ou a ampliação de teorias já existentes. Nesse momento, que se constituiu da redação da dissertação propriamente dita, procurei certificar-me de que os processos anteriores foram realizados rigorosamente e de que era possível estabelecer ligações com os autores dos textos originais do *corpus* da pesquisa, respeitando as vozes dos sujeitos dela participantes.

Cabe ressaltar que o *corpus* de análise da pesquisa constitui-se tanto de textos verbais (orais e escritos) como de imagens e que, conforme argumentam Moraes e Galliazi (2011), “as análises textuais se concentram na análise de mensagens, da

linguagem, do discurso, ainda que seu corpus não seja necessariamente verbal, podendo se referir a outras representações simbólicas” (p. 141).

Passo agora a explorar os temas investigados ao longo da pesquisa, procurando discutir aspectos teóricos e relatar mais detalhadamente as discussões, descobertas e questionamentos que emergiram dos encontros com os alunos.

2. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

2.1. ARTE, ENSINO DE ARTE E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Gostaria de dar início às presentes reflexões sobre experiência estética com a seguinte pergunta ou - melhor dito - com a seguinte provocação: **para que serve a arte?**

Ao que poderiam certamente interpelar-me, não sem razões, sobre a validade de minhas intenções em iniciar as reflexões sobre um assunto indagando acerca de outro. Respondendo de antemão ao questionamento que ainda não foi feito, explico que meu intuito, em verdade, é, mais do que efetivamente responder à pergunta-provocação inicial, procurar aproximar-me do tema em questão sem perder de vista os rastros dos caminhos por que passei para alcançá-lo.

Voltemos ao início: **para que serve a arte?** Transcrevo, a seguir, um texto de Ferreira Gullar¹², para, então, tecer alguns comentários a respeito.

Confesso que, espontaneamente, nunca me coloquei esta questão: para que serve a arte? Desde menino, quando vi as primeiras estampas coloridas no colégio (que estavam muito longe de serem obras de arte) deixei-me encantar por elas a ponto de querer copiá-las ou fazer alguma coisa parecida. Não foi diferente minha reação quando li o primeiro conto, o primeiro poema e vi a primeira peça teatral. Não se tratava de nenhum Shakespeare, de nenhum Sófocles, mas fiquei encantado com aquilo.

Posso deduzir daí que a arte me pareceu tacitamente necessária. Por que iria eu indagar para que serviria ela, se desde o primeiro momento me tocou, me deu prazer? Mas se, pelo contrário, ao ver um quadro ou ao ler um poema, eles me deixassem indiferente, seria natural que perguntasse para que serviam, por que razão os haviam feito. Então, se o que estou dizendo tem lógica, devo admitir que quem faz esse tipo de pergunta o faz por não ser tocado pela obra de arte. E, se é este o caso, cabe perguntar se a razão dessa incomunicabilidade se deve à pessoa ou à obra. Por exemplo, se você entra numa sala de exposições e o que vê são alguns fragmentos de carvão colocados no chão formando círculos ou um pedaço de papelão de dois metros de altura amarrado tendo ao lado uma garrafa vazia, pode você manter-se indiferente àquilo e se perguntar o que levou alguém a fazê-lo. E talvez conclua que aquilo não é arte ou, se é arte, não tem razão de ser, ao menos para você. Na verdade, a arte - em si - não serve para nada.

¹² Texto publicado em 09 de agosto de 2008, no blog: <http://www.blogacesso.com.br/>

Claro, a arte dos vitrais servia para acentuar atmosfera mística das igrejas e os afrescos as decoravam como também aos palácios. Mas não residia nesta função a razão fundamental dessas obras e, sim, na sua capacidade de deslumbrar e comover as pessoas. Portanto, se me perguntam para que serve a arte, respondo: para tornar o mundo mais belo, mais comovente e mais humano.

Ferreira Gullar, ao refletir sobre a arte e sobre a relação que as pessoas com ela estabelecem, afirma que a arte, em si, não serve para nada. Contudo, não deixa de, ao mesmo tempo em que defende sua afirmação, exemplificar que apesar disso as obras de arte podem cumprir diversas funções - e têm cumprido como fica evidente se levamos em conta as diversas obras de arte produzidas ao longo da trajetória da presença humana no planeta - e ressaltar que, ainda que as possuam, a finalidade fundamental de sua existência reside "*na sua capacidade de deslumbrar e comover as pessoas*". Poderíamos, quem sabe, na tentativa de aproximarmos do tema central a ser aqui tratado, pensar nesse *deslumbrar*, nesse *comover*, nesse *encantar*, que "tocou" e "deu prazer" a Ferreira Gullar como indícios ou efeitos ou disparadores do acontecimento de uma **experiência estética**.

No trecho acima transcrito, Ferreira Gullar comenta brevemente a respeito de seu impulso em criar, ainda que tal criação fosse apenas de certo modo uma tentativa de copiar algo que houvesse visto. No relato do autor, esse impulso criador surgiu, contudo, como consequência de um encontro com uma obra e do encantamento experimentado nesse encontro. Procurarei ocupar-me, portanto, daqui em diante, da experiência estética especialmente a partir daquele que observa a obra, contempla-a, ou seja, do ponto de vista do fruidor, compreendendo-o não como um mero receptor passivo, mas como aquele que atualiza a obra ao dialogar com ela.

Para Duarte Júnior (1991) as obras de arte seriam objetos estéticos ou provocadores da experiência da beleza por excelência. Isso porque tais objetos são realizados com o fim exclusivo de serem fruídos, não possuindo outra finalidade que não essa, ou, ainda que as possuam, essas são sempre subordinadas à sua possibilidade de fruição. Em oposição aos objetos de uso - nos quais a beleza é sempre subordinada à função - e à natureza, que "*pode ser percebida como uma configuração que faz vibrar os sentimentos, produzindo a experiência da beleza*" (p. 62), mas

na qual estamos também inseridos, a obra de arte *“não possui nenhuma utilidade a não ser aquela para a qual é construída: proporcionar uma experiência estética”* (p. 42).

É pertinente esclarecer que Duarte Júnior, embora admita que outros autores não identifiquem a experiência estética totalmente com a experiência da beleza e exponha que para tais autores *“a experiência estética compõe-se de três experiências (ou sentimentos): a experiência da beleza, a do sublime e a do gracioso”* (p. 10), as trata, nesse caso, como sinônimas¹³. Opto em retornar ao termo experiência estética, levando em conta que a experiência com arte hoje, ultrapassando ainda essas delimitações, compreende todo tipo de sentimentos, pois *“se pode fazer arte moderna, e julgá-la, com todos os sentimentos, inclusive aqueles que pareciam excluir até a própria possibilidade de um julgamento estético”* (DE DUVE, 2009, p. 53).

Mas concordemos com Duarte Júnior quando esse afirma que nos objetos estéticos as demais possíveis finalidades que esses possuam estão sempre subordinadas à sua possibilidade de fruição. Tomemos, por exemplo, a afirmação de Danto relativa a uma possível adoção de diferentes posturas ou atitudes com relação aos objetos artísticos:

[...] though perhaps it might be suggested that an artwork is an object toward which only an aesthetic and never a practical attitude is appropriate. But this is at odds with the fact that art has often had useful roles to play as art, didactic, edificational, purgative, or whatever, and the theory thus presupposes a degree of detachment available only in special periods of art history. It certainly was no aim of the art of the high Baroque to be perceived disinterestedly: its aim was to change men's souls¹⁴ (DANTO, 1996, p. 23).

A intenção de Danto parece ser a de nos mostrar, aqui, que a arte não necessita ser apreciada apenas de modo desinteressado, uma vez que com frequência está envolvida por outras finalidades ou papéis aos quais corresponderia uma

¹³ *“Experiência estética é a experiência que temos frente a um objeto ao senti-lo como belo. Assim, outro título para este texto poderia ser ‘o que é experiência estética’. Mas, como sou adepto da simplicidade a qualquer custo, utilizo o popular ‘beleza’”* (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 9).

¹⁴ [...] embora possa ser sugerido que uma obra de arte é um objeto em relação ao qual apenas a adoção de uma atitude estética é apropriada e nunca uma atitude prática. Todavia, isso está em desacordo com o fato de que a arte tem tido freqüentemente papéis a desempenhar como arte, tais como didático, edificante, expiatório, ou quaisquer outros, e a teoria desse modo pressupõe um grau de distanciamento possível apenas em períodos específicos da história da arte. Certamente não era objetivo da arte do alto barroco ser percebida desinteressadamente: seu objetivo era transformar a alma dos homens (tradução da autora).

atitude prática¹⁵. Ainda que concordemos, duplamente, que uma atitude prática com relação à arte é também pertinente e que o objetivo da arte do alto barroco fosse transformar a alma dos homens, não seria tão profundo objetivo possível de ser atingido apenas através da experiência estética¹⁶ com tal arte? Não seria por reconhecer a potência transformadora da experiência estética que tal função fosse solicitada à arte?

Considerando, assim, que a principal ‘utilidade’ ou ‘finalidade’ da arte seja proporcionar experiências estéticas e que todas as demais utilidades ou finalidades possíveis estejam a ela subordinadas, **qual seria então, a função de seu ensino?**

De modo semelhante às obras de arte, também o ensino da arte pode ter - e tem tido - diversas funções, quais sejam: ensinar história da arte, ampliar o repertório cultural dos alunos, desenvolver sua sensibilidade, desenvolver nos alunos uma visão crítica da cultura visual, ensinar técnicas e modos de fazer, proporcionar a experiência do fazer artístico, incentivar a experimentação criativa de materiais, entre outras tantas. Tourinho (2008) comenta que os argumentos para defesa da arte na escola são os mais variados, incluindo desde o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade, passando pela arte como forma de recreação, lazer e descanso das disciplinas mais sérias e alcançando até mesmo a arte como artifício de ornamentação de festas e eventos escolares ou como apoio para o aprendizado de outras disciplinas.

Ainda assim, considero que sua principal função - ou razão, ou objetivo - seja procurar proporcionar condições para que a experiência estética com a arte¹⁷ seja possível (restringo-me à experiência estética especificamente com a arte apenas

¹⁵ As noções de atitude prática e atitude estética serão tratadas de modo mais detalhado posteriormente.

¹⁶ “As coisas dão-se realmente de um tal modo que uma obra de arte proveniente de mundos da vida passados ou alheios e transposta para o interior de nosso mundo historicamente formado se transforma em mero objeto de um prazer estético-histórico ou não diz mais nada sobre aquilo que ela originariamente tinha a dizer? ‘Dizer algo’, ‘ter algo a dizer’: será que essas expressões não passam de metáforas que têm por base como verdade propriamente dita um valor estético configurador indeterminado? Ou será inversamente que toda qualidade estética configuradora não é senão a condição para que a obra porte sua significação em si mesma e tenha algo a dizer?” (GADAMER, 2010, p. 3)

¹⁷ “Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora” (BARBOSA, 2008, p. 14).

temporariamente, simplesmente porque falamos em ensino da arte, pois pretendo discutir justamente a possibilidade de ampliar essa noção), quer seja nas próprias aulas, quer seja em visitas a museus e exposições proporcionadas pela escola, quer seja nos demais contatos com a arte que se dêem no transcurso da vida do aluno.

E o que é preciso para que uma experiência estética seja possível? Para Greenberg (2002), *“É o juízo de valor, a qualidade, que abre a arte, torna a experiência estética acessível, efetiva, empresta vida à arte e oferece aquilo que apenas ela pode oferecer”* (p. 112). O autor considera que tais experiências consistiriam em algo de que se gosta ou desgosta, algo que agrada ou desagrade em *“graus variados e divisíveis ao infinito”* (p. 113).

Há, contudo, situações em contexto estético – muito freqüentes com relação à arte contemporânea, como no exemplo do círculo de carvão e do papelão amassado com garrafa citado por Ferreira Gullar – tão desorientadoras e desconcertantes que, diante das quais, por vezes nos vemos incapazes de reagir esteticamente, ou como entende Greenberg, de julgar. Nesses casos

evidentemente, tenderemos então com freqüência a externar um juízo negativo e que, no entanto, será ilegítimo ou nem mesmo será um juízo estético. Ele será apenas a expressão de nossa incapacidade para receber uma experiência ou um juízo estético e nossa irritação diante do fato (GREENBERG, 2002, p. 113).

Já De Duve (2009) defende que mesmo os juízos negativos em relação a uma obra de arte são juízos estéticos, uma vez que não são juízos de conhecimento, mas de gosto, e o princípio que os determina é subjetivo. O autor entende a arte como uma coleção de exemplos que é diferente para um, e afirma que cada pessoa se vê, ao contemplar uma obra de arte, *“diante da responsabilidade de ter de dizer novamente, (...) e cada um por sua própria conta: ‘sim, isto é arte’ ou, ao contrário ‘não isto não é arte’”* (p.64), na medida em que compara a obra que tem diante de si ao ‘sentimento de ter a ver com arte’ que todas as experiências anteriores lhe proporcionaram. Para De Duve, uma pessoa que diz ‘isto não é arte’ sabe que o objeto em questão é candidato à arte e o denega.

Estéticos ou não estéticos, tais “juízos negativos” são freqüentes nas aulas de artes. Poderíamos considerar tais juízos como evidências da impossibilidade de

experiência dos alunos com relação a determinadas obras de arte ou expressões da incomunicabilidade entre alunos e obras?

A partir da afirmação de Greenberg de que *“assim como qualquer coisa (...) pode ser vivida esteticamente, também qualquer coisa, inclusive a arte, pode ser vivida não-esteticamente”* (GREENBERG, 2002, p. 115), teríamos aqui um caso de arte vivida não-esteticamente, ou mesmo de arte não-vivida, se consideramos que as obras de arte existem para serem vividas esteticamente? Ou, a partir das concepções de De Duve, poderíamos pensar que a arte declarada ‘não-arte’ seria igualmente uma arte não-vivida (ainda que a decisão seja baseada em juízos estéticos), uma vez que as obras de arte existem para serem vividas como obras de arte?

Clive Bell (2007) nos sugere que há essa possibilidade. O autor, ao procurar pensar em uma qualidade que fosse comum a todas as obras de artes visuais indistintamente, propõe a noção de **forma significativa**, que corresponderia a uma série de *“relações e combinações de linhas e cores, a estas formas esteticamente estimulantes”* (p. 30) que despertariam nossa emoção. Para Bell tais formas seriam superiores à idéia, ao conteúdo e à figuração para determinar a qualidade das obras de arte ou, mais do que isso, seriam suficientes independentemente desses elementos.

Sem dúvida há aí muito espaço para críticas, uma vez que desde então – considerando que o texto foi publicado originalmente em 1914 – as artes visuais se desenvolveram intensamente a partir justamente de conceitos, os quais por vezes praticamente¹⁸ prescindem da forma. Basta citar, entre incontáveis exemplos, o trabalho *“Oh, aqueles espelhos com memória”* do artista Dario Robleto, presente na

¹⁸ Digo *praticamente* porque a meu ver, ainda que o artista considere a idéia, a proposição, o conceito como cerne de sua obra, ele invariavelmente faz escolhas formais ao apresentá-la. Esse aspecto fica evidente, por exemplo, ao pensarmos na obra ‘Uma e três cadeiras’ (1965), de Joseph Kosuth – considerada uma das principais manifestações de arte conceitual – em que o artista opta por expor, lado a lado, a fotografia de uma cadeira, o objeto em si e a definição do objeto conforme consta no dicionário. Parece-me que o trabalho necessita dessa forma específica para ‘acontecer’ enquanto conceito.

6ª Bienal do Mercosul, composto de uma série de proposições textuais¹⁹, ou ações que são descritas através de textos, tais como:

Espere Um Instante Até Que Eu Possa Encontrar Meu Sorriso

Sementes de abóbora, terra, água, luz solar, surpresa

Eu plantei em segredo, e, em segredo, venho mantendo, sementes de abóbora no jardim de várias pessoas. Pessoas que eu achava que precisavam ver crescer no seu jardim um canteiro de abóboras.

dimensões variáveis

1996

O trabalho de Robleto é potente enquanto proposição, intenção, idéia. A forma nesse caso, ainda que seja cuidadosamente explorada, é fundamental enquanto veículo para o conteúdo, funcionando como um *“meio pelo qual o objeto consegue um ponto de apoio na imaginação”* e é em relação a esse conteúdo que podemos realizar a experiência estética: *“Os textos servem como plataformas de lançamento para uma viagem por eventos, ao mesmo tempo, transformativos e mágicos, materiais e imateriais, ambiciosos e vulneráveis”* (PÉREZ-BARREIRO, 2007, p. 123).

Feito esse brevíssimo parêntese apenas para reconhecer a complexidade da relação entre forma e conteúdo na arte, em especial a partir do início do século XX, período em que o texto de Bell foi escrito, insisto nesse momento, todavia, em salientar o interesse de Bell em tentar compreender o que determina a possibilidade de acontecimento de uma experiência estética.

Parece-me que, para o autor, tal experiência dependeria da satisfação de duplas condições. Seria necessário, por um lado, a existência de uma pessoa dotada de sensibilidade, pois *“sem sensibilidade não se pode ter experiência estética”* (2007, p. 27). Seria preciso, do outro lado, a existência de um arranjo, já mencionado anteriormente, denominado ‘forma significativa’, o qual consistiria em *“formas*

¹⁹ O conjunto dos textos que compõem o trabalho pode ser consultado em: DOS ANJOS, Moacir (et. Al.). **Zona Franca**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

dispostas e combinadas de acordo com certas leis desconhecidas e misteriosas” (p. 32) e que existiria para nos emocionar de um modo particular. Do encontro entre essa pessoa sensível e esse arranjo específico emergiriam experiências estéticas “amplas e profundas”, as quais - enquanto tais - conduziriam ao “êxtase”.

Bell defende que as *“pessoas que sentem pouca ou nenhuma emoção com a forma pura sentem-se perdidas. São como surdos num concerto. Sabem que estão na presença de algo grandioso, mas falta-lhes capacidade para apreendê-lo”* (2007, p. 43). Levando em conta as considerações de Bell poderíamos pensar que as experiências estéticas nas aulas de artes visuais na EJA frustram-se por um dos dois seguintes motivos: ou pela ‘insignificância’ das formas das obras de arte apresentadas ou pela incapacidade dos alunos em apreendê-las. Como sair desse impasse?

Considerando-se a ausência de êxtase nas aulas, quem sabe, ao pensar no ensino da arte, eu esteja me contentando com obras de arte visual que não seriam consideradas tão ‘boas’ assim para Bell, ou nem mesmo seriam consideradas arte, uma vez que em muitos casos são suas *“idéias ou a informação sugeridas ou veiculadas pelas suas formas, que nos afectam”* (p. 36)? Ou, quem sabe, os alunos sejam pessoas que sintam pouca ou nenhuma emoção com a forma pura, não sabendo como apreciar bem as obras de arte, tais quais os surdos perdidos no concerto a que se referiu o autor?

Fato é que, se hoje se concebe o ensino da arte a todos os alunos de todas as escolas é porque se acredita que a arte, qualquer arte, em princípio, pode ser acessível a qualquer pessoa, ou seja, que qualquer pessoa possa viver uma obra de arte esteticamente, ou viver uma obra de arte como obra de arte, ainda que essa possibilidade não se dê a todos nem de modo imediato nem em todo e qualquer momento (e por isso justamente seja garantido espaço para o contato com a arte na formação dos alunos).

Hoje não se considera, desse modo, a existência de algo como ‘surdos num concerto’ ou pessoas incapazes de apreender a forma. Faço apenas referência à metáfora utilizada pelo autor. Consideramos, em verdade, tanto que os surdos são capazes de viver experiências estéticas com a música (Beethoven não estava surdo

quando compôs sua mais famosa sinfonia?), quanto que cegos podem viver experiências estéticas com a fotografia (lembramos do fotógrafo Evgen Bavcar), não apenas como fruidores, mas também enquanto criadores. Mas voltemos a Bell. A respeito dessas pessoas, o autor afirma:

Em vez de entrarem, pelo caminho da arte, no mundo novo da experiência estética, fazem meia volta e regressam a casa, ao mundo dos interesses humanos. Para eles, o significado de uma obra de arte depende do significado que nela investem; nada de novo se acrescenta às suas vidas; o único efeito da obra de arte é agitar um pouco o material já conhecido. Uma boa obra de arte visual leva uma pessoa que saiba apreciá-la da vida ao êxtase. Usar a arte como meio de aceder às emoções da vida é o mesmo que usar um telescópio para ler o jornal (BELL, 2007, p. 43).

Considerando, por um lado, que todas as pessoas possuem sensibilidade e são passíveis de viver uma experiência estética e, por outro, que além daquelas experiências amplas e profundas que conduzem ao êxtase descritas por Bell, existam formas mais sutis e variadas de viver uma experiência estética, o que penso em propor aqui, talvez, seja, seguindo a sugestão de Bell, *“usar um telescópio para ler o jornal”*. No intuito de, quem sabe, vislumbrarmos juntos uma faísca desse *“êxtase do mundo novo”* de que falava o autor: usar a arte para aceder às emoções da vida e a vida para aceder às emoções da arte, já que o mundo novo da arte não é outro mundo senão esse mesmo em que vivemos.

Esse é um tema delicado, portanto ressalto que não estou propondo que não haja distinção entre arte e vida, ou que não haja diferença entre um objeto artístico e um não-artístico. Não estou concordando que não haja fronteiras, pois uma dissolução de toda e qualquer distinção inviabilizaria a própria existência da arte. Acredito sim, que haja trânsito entre fronteiras e que muitos artistas, ao conceberem suas obras, exploram justamente essa possibilidade de trânsito: *“é que, na verdade, não há mais como estabelecer essa fronteira a não ser julgando-a, pois é sobre ela que os artistas fazem o julgamento estético incidir”* (DE DUVE, 2009, p. 58). Penso, portanto, que as emoções da arte nos afetam enquanto seres contingentes, encarnados e inseridos em contextos específicos, bem como que a própria arte é produzida dentro desses contextos. Poderia dizer, talvez, que a arte é território desse mundo?

Como pista para a saída desse impasse, faço uso de uma provocação do próprio autor, relativa à possível mediação entre ele e uma obra de arte, feita através

da figura do crítico. Apenas sugiro a substituição, nesse caso, da pessoa do crítico pela do ‘professor’ e da pessoa do autor pela do ‘aluno’:

Mas é inútil que um crítico me diga que algo é uma obra de arte; ele tem que fazer que seja eu a senti-lo. E só pode consegui-lo fazendo-me ver. Ele tem de aceder às minhas emoções através dos meus olhos. Se não me conseguir fazer ver algo que me emocione, não será capaz de me obrigar a ter emoções. Não tenho o direito de considerar que algo a que não consigo reagir emocionalmente é uma obra de arte. Nem tenho o direito de procurar a qualidade essencial em algo que não senti que fosse uma obra de arte. O crítico só pode afectar as minhas teorias estéticas se afectar a minha experiência estética. Todos os sistemas de estética têm de se basear na experiência pessoal, ou seja, têm de ser subjetivos (BELL, 2007, p. 31).

Bell nos sugere, portanto, para solucionarmos o problema de uma obra de arte não vivida esteticamente, que procuremos pelos sujeitos, baseando-nos em suas experiências pessoais. Ou seja: só seremos capazes de afetar, transformar, produzir efeitos nas concepções de arte dos alunos, fazendo-os reagir a algo que em um primeiro momento não os emocionaria, provocando-os a incluírem em seus conjuntos ‘arte’ algo que inicialmente não seria por eles considerado ‘arte’²⁰, se formos capazes de acessar tais concepções a partir de seus próprios pontos-de-vista, de suas próprias teorias estéticas. E quais seriam as experiências estéticas dos alunos, quais seriam suas teorias estéticas, descartadas as obras de arte vistas nas aulas, que configuram nosso presente impasse?

Retomemos a afirmação feita por Greenberg, de que *“assim como qualquer coisa (...) pode ser vivida esteticamente, também qualquer coisa, inclusive a arte, pode ser vivida não-esteticamente”* (GREENBERG, 2002, p. 115). Já sabemos que a arte pode ser vivida não-esteticamente. Se, inversamente, qualquer coisa poderia ser vivida esteticamente, podemos nos perguntar: **seria a experiência estética exclusividade do contato com objetos estéticos ou obras de arte?**

Tal pergunta tem sido feita e respondida de diversas maneiras pelos teóricos que se ocuparam do assunto. Dewey ([1934] 2005), por exemplo, afirma que não. Ao contrário, considera que há uma continuidade entre as formas mais

²⁰ Concordando com De Duve: *“Generalizemos: se me perguntassem ‘qual a sua noção de arte?’, eu responderia (uma resposta que vale para você como para mim e para qualquer um) que não tenho propriamente falando uma noção da arte, nem de teoria. Mas posso mostrar-lhe as obras às quais penso quando digo ‘arte’. A arte não é um conceito, é uma coleção de exemplos”* (DE DUVE, 2009, p. 51).

refinadas de experiência estética, como aquelas possibilitadas pelas obras de arte, e aqueles eventos do cotidiano que se constituem em experiências.

Na visão do autor, qualquer experiência que se constitua genuinamente enquanto tal necessita de um aspecto estético que a torne significativa, completa, integrando-a ao que até então constituía o sujeito da experiência. Daí a importância, ressaltada por Dewey, de aproximarmos-nos da experiência ordinária, no intuito de compreendermos a experiência da arte, ao afirmar que *"in order to understand the meaning of artistic products, we have to forget them for a time, to turn aside from them and have recourse to the ordinary forces and conditions of experience that we do not usually regard as esthetic"*²¹ (2005, p. 2).

Para o autor tal separação entre uma experiência genuinamente estética e uma experiência no sentido mais amplo não existiu sempre, não sendo parte da natureza das coisas como tais. Dewey considera, desse modo, a cisão existente hoje entre o que consideramos a experiência com a arte e a experiência em geral como histórica e recente, o que fica evidente ao percebermos que muitas das obras do passado que hoje são consideradas arte, anteriormente acumulavam outras funções.

O autor comenta, por exemplo, que diversas manifestações artísticas como a dança, a música, a pintura e a escultura não eram originalmente confinadas a espaços de galeria, teatros, museus, mas ocorriam como parte integrante da vida social em um sentido mais amplo, sendo fruídas no contexto de vida das pessoas.

De modo semelhante, Welsch (1997) procura alertar-nos tanto da abrangência daquilo que entendemos por estético quanto de que, se nos mantivermos restritos exclusivamente ao âmbito artístico da estética, corremos o risco de falharmos até mesmo em sua compreensão:

The point of these comments is found in objecting to the most conventional of all constrictions relevant to aesthetics, which today seems to be becoming popular again: the restriction of the aesthetic to art. Whoever links the concept of the aesthetic exclusively to the province of art and wants to border it off completely from daily life and the living world partout practises aesthetic-theoretical provincialism. He or she thematizes a single province of the

²¹ A fim de compreendermos o significado de produtos artísticos temos de esquecê-los por um momento, desviando-nos deles e recorrendo às forças e condições ordinárias daquelas experiências que tradicionalmente não consideramos como estéticas (tradução da autora).

aesthetic whilst ostensibly addressing the aesthetic world, and thereby fall short not only of the full and legitimate concept of the aesthetic, but also – in objective irony – even of the concept of that which he or she is ostensibly serving: that of art. For modern art no longer longs to be locked within the golden cage of autonomy, but rather renounces such aesthetic-theoretical ghettoization²² (WELSCH, 1997, p. 18).

Welsch considera necessário, portanto, que tenhamos em conta, por um lado, que o estético envolve diversas dimensões que extrapolam o campo da arte e, por outro, que o próprio campo da arte tem procurado constantemente restabelecer tais conexões.

Tomemos como exemplo um célebre *ready-made* de Marcel Duchamp, denominado *Fonte*, de 1917. No momento em que o artista o submete sua obra à avaliação no Salão da Sociedade de Artistas Independentes de Nova York, “*longe de ter se apropriado de um urinol e de tê-lo tocado, como o Rei Midas, com um gesto que o transforma em arte (...), ele nos coloca todos como ‘os observadores que fazemos os quadros’ (expressão de Duchamp)”* (DE DUVE, 2009, p. 64), independentemente de quaisquer que fossem suas demais possíveis intenções ao fazê-lo, ele nos propõe de imediato a reflexão, a consideração a respeito da possibilidade de realizarmos uma experiência estética com objetos comuns do cotidiano, fazendo uma “*provocativa rasura nos limites entre arte e não-arte*” (HERMANN, 2005, p. 39).

Outro exemplo que poderíamos considerar a esse respeito são as *Brillo Boxes* (1964) de Andy Warhol. Nesse caso, temos exemplos de objetos do cotidiano que não são transportados, transferidos e rebatizados no espaço da galeria, à maneira do *ready-made*, mas objetos que, ainda que manufaturados pelo artista, constituem-se em réplicas de objetos comuns do cotidiano. A própria disposição dos objetos no espaço expositivo se assemelha à maneira como os encontraríamos em um supermercado.

²² Tais comentários visam contestar a forma mais tradicional de reducionismo no que diz respeito à estética, e que hoje parece estar-se tornando popular novamente: a restrição do estético ao âmbito da arte. Quem quer que relacione o conceito de estética exclusivamente à província da arte e deseje apartá-la de todo do mundo em que vivemos pratica provincialismo teórico-estético. Tematiza uma única província do estético enquanto dirige-se ao mundo estético, falhando, por conseguinte, não apenas em alcançar o conceito completo e legítimo de estética, como também – por ironia –, o próprio conceito que está ostensivamente procurando servir: aquele da arte. Pois a arte moderna não mais pretende estar confinada à gaiola dourada da autonomia, mas, ao contrário, renuncia a tais compartimentalizações teórico-estéticas (tradução da autora).

Levando em conta esse possível 'trânsito' entre as fronteiras do artístico e do cotidiano, uma nova série de perguntas concomitantemente se faz pertinente: o que é uma experiência? E uma experiência estética? Toda experiência é estética? Toda estética é experiência? De que falamos quando falamos de estética? E o que significa conjugar 'experiência' e 'estética'? Onde reside tal experiência? Tais experiências acontecem na vida dos alunos da EJA? Como? Em que situações? E mais: como identificar uma experiência estética 'genuína' quando "*tudo se configura esteticamente*", como constata Welsch (1995, p. 8)?

2.1.1. A polissemia do conceito de estética

Para tanto, convém, primeiramente, estabelecer de que falamos quando falamos em estética. Como nos aponta Welsch (1997, p. 8), estética é um conceito multifacetado. Sua polissemia ou ambigüidade semântica é, de acordo com o autor, tão antiga quanto a própria disciplina assim denominada. Utilizado em sentido filosófico pela primeira vez pelo alemão Alexander Baumgarten na metade do século XVIII para designar um ramo da epistemologia que estuda o conhecimento sensorial, a estética enquanto disciplina não foi relacionada, então, estritamente ao estudo da arte: "*Segundo Baumgarten, os mais perfeitos exemplos de conhecimento facultado pelos sentidos são as belezas que podemos observar directamente na natureza, na arte e em outros artefactos (objectos concebidos ou criados por seres humanos)*" (ALMEIDA, 2008, p. 10).

Os diversos teóricos, estetas, filósofos que se ocuparam do assunto a partir de então, trouxeram inúmeras contribuições bastante diversificadas sobre o tema, o que, ao mesmo tempo em que ampliou o espectro do debate, tornou mais complexas as nossas possibilidades de compreensão. Hegel, algum tempo depois, entendeu a estética como sendo a filosofia da arte, das belas artes, mais especificamente (cf. Welsch).

O desenvolvimento posterior da arte levou parte dos filósofos a compreenderem a filosofia da arte e a estética como disciplinas distintas, uma vez que muitas das obras produzidas não poderiam ser consideradas exatamente como

belas: *“a maior parte dos filósofos contemporâneos reconhece que apesar de algumas obras de arte serem belas, uma boa parte delas não o são, seja qual for o sentido de beleza que se tenha em mente”* (ALMEIDA, 2008, p. 10). Alguns filósofos, no entanto, continuam a compreender a filosofia da arte como compreendida no domínio da estética, ao reconhecer que embora nem toda arte seja bela, *“as coisas belas e as obras de arte continuam a ter em comum um aspecto essencial: proporcionam um tipo especial de experiência, a experiência estética”* (ALMEIDA, 2008, p. 11).

Além disso, constata-se que, hoje, o uso do termo ‘estética’ nas ciências humanas tem se afastado das concepções clássicas e se aproximado do termo grego *aisthesis*, do qual se origina. *“Assim, o contexto semântico que se utiliza para o termo estética no discurso contemporâneo estaria voltado mais ao sensível que à teoria da arte e se torna objeto de consideração em todas as esferas da vida prática”* (HERMANN, 2005, p. 38).

Para Welsch, estética pode referir-se a aspectos diversos do sensível, assumindo, conseqüentemente, significados variados de acordo com aquilo a que se refere. Pode, por exemplo, referir-se às sensações, ao belo, à natureza, à arte, à percepção, ao julgamento, ao conhecimento, podendo significar, em conseqüência: sensual ou sensível, prazeroso, artístico, ilusório, ficcional, poiético, virtual, divertido.

Isso impede que façamos uso do conceito? O autor afirma que não, entendendo, de acordo com Wittgenstein, que embora seja necessária uma coerência no uso de um determinado termo, isso não implica em que tal coerência precise ser necessariamente devida à existência de uma essência unitária de significado para o termo, podendo, ao contrário, dever-se a um conjunto de relações que se estabelecem entre seus significados e às conseqüentes sobreposições, ligações e transições de significados entre grupos semânticos na escala de seus usos. Cria-se, assim, uma rede de significação, que compartilha uma espécie de *semelhança familiar* (1997, p. 9).

Estética, desse modo, é um conceito que não possui apenas uma definição, pois o termo, em si, refere-se a um conjunto de elementos semânticos diversos, expandindo-se como uma teia de significações. Devemos, portanto, esforçar-nos para tentar compreendê-lo em sua complexidade, sendo necessário para tal, ao mesmo

tempo, certo empenho em não nos atermos a apenas um de seus aspectos, bem como procurar ter clareza de a quais aspectos dessa rede nos referimos quando fazemos seu uso. Procuo, aqui, descrever resumidamente alguns desses elementos e suas relações, conforme exemplificado por Welsch (1997).

O grupo semântico *sensuous*²³ (sensual ou sensível) compreende o *elemento estético* e o que o autor denomina *elemento elevatório*. Comumente, a expressão ‘estético’ se refere àquilo que é relativo aos sentidos. Mas nem tudo o que percebemos por nossos sentidos é estético. Procuramos, de modo geral, ao fazermos uso do termo, evidenciar, dentre aquelas percepções e sensações consideradas mais vulgares, àquilo que é considerado estético. Há, então, a necessidade de introduzir um elemento elevatório, um termo que distinga o ‘estético’ das formas comuns das sensações, denotando certo refinamento, certa distinção. Nesse sentido, poderíamos pensar em ‘estético’ como aquilo que diz respeito à sensibilidade, aos sentidos e em ‘estético’ como um ‘estético’ acrescido de um toque de requinte. Apenas podemos abranger por completo o grupo semântico estético relativo aos sentidos ao combinarmos o elemento estético com o elemento elevatório, pois há uma tensão inerente ao termo, que sempre se refere à sensação obtida através dos sentidos, mas nunca à sua forma mais ordinária, tradicional, vulgar. De qualquer maneira, não existe uma linha divisória, uma fronteira fixa entre as sensações e percepções comuns e as sensações e percepções estéticas, sendo o estético algo como uma ‘tendência’ ao refinamento.

Há, ainda dentro desse grupo, uma distinção a ser feita: o elemento estético bifurca-se, referindo-se simultaneamente à sensação e à percepção, considerando-se que “*sensation is related to pleasure and is emotional in nature; perception, on the other hand, is related to objects and is cognitive in nature*”²⁴ (WELSCH, 1997, p. 10). Pode, assim, assumir um significado *hedonístico* ou *teorético* conforme a ênfase se dá na sensação de prazer ou na atitude observacional.

²³ *Sensuous* foi o termo em inglês escolhido para tradução do termo alemão *Sinnenhaft*: denotando àquilo que é ‘relativo aos’, ‘a partir de’ ou ‘derivado dos’ sentidos e cuja tradução poderia ser alternadamente, sensual (respeitante aos sentidos) ou sensível.

²⁴ Sensação é relativa ao prazer, portanto de natureza emocional; percepção, por outro lado, é relacionada a objetos e, portanto, de natureza cognitiva.

As sensações dizem respeito ao prazer ou desprazer, configurando, desse modo, o elemento *hedonístico*. Nesse, o elemento elevatório aparece claramente, pois não chamamos de estéticas as sensações e prazeres mais próximos da satisfação das necessidades vitais imediatas, e sim um tipo de prazer mais elevado: o prazer estético revela-se mais num determinado arranjo do que na substância em si, mais na forma que em seu conteúdo. Satisfeitas as necessidades elementares, obtemos um prazer reflexivo, ao julgarmos os objetos não como úteis ou necessários, mas como harmônicos ou belos. Nesse território do juízo, com frequência o termo estético aparece relacionado à noção de refinamento e bom gosto. Na visão de Welsch, constata-se, hoje, uma redução das exigências do elemento elevatório e uma conseqüente aproximação entre as esferas dos prazeres vitais e daqueles considerados estéticos. Contudo, no sentido dado ao termo, sempre que haja algum distanciamento, esse pertencerá à noção de estético.

No que concerne à arte, especificamente, De Duve (2009) chama a atenção para o fato de que o sentimento estético ou as sensações estéticas com relação às obras de arte modernas e contemporâneas não podem mais ser compreendidas apenas nas alternativas entre o prazer e o desprazer, pois vingou uma *“arte do antagonismo, da ruptura, uma arte que pôs abaixo as convenções, isto é, uma arte do dissentimento, uma arte que provoca e que apela mais para o dissentimento do que para o sentimento comum”* (p. 50). Segundo o autor,

na realidade, tudo o que Kant diz do julgamento estético ‘isto é belo’ continua a se aplicar a ‘isto é arte’, exceto pelo fato de que o sentimento sobre o qual repousa esse julgamento não se alterna mais necessariamente entre o prazer e desprazer. A arte moderna autoriza todos os sentimentos, inclusive o desgosto e o ridículo, sentimentos que Kant considerava como os únicos que impossibilitavam os julgamentos respectivamente sobre o belo e o sublime. Como a arte moderna acarreta, portanto, para a estética, um ‘além do princípio do prazer’ (DE DUVE, 2009, p. 47).

Os elementos semânticos da *percepção estética* compreendem aqueles relativos à *forma e à proporção*, os *teóricos* e os *fenomenológicos*. Novamente aparece o elemento elevatório: quando falamos de uma percepção estética, não falamos de uma percepção comum, que se dirige a aspectos específicos do objeto, mas em suas relações entre elementos, tais como: contrastes, harmonia, analogias, correspondências. Os elementos de forma e proporção estão em primeiro plano

quando falamos de um tipo de percepção estética. Tal percepção é executada na forma de contemplação e, portanto, não voltada à prática. Advém daí seu caráter teórico. O aspecto fenomenológico evidencia-se à medida que não nos preocupamos com a essência das coisas, mas com sua aparência, ou seja, com a maneira que para nós aparecem.

Já havia mencionado anteriormente uma afirmação de Danto (1996) no sentido de que uma atitude prática pode ser tomada em relação a uma obra de arte e da mesma maneira podemos adotar uma atitude contemplativa em relação a outras coisas que não a arte. Poderíamos considerar como um exemplo dessa percepção estética relacionada à forma e à proporção a atitude de um torcedor de futebol ao admirar uma jogada específica²⁵: uma vez satisfeitas as preocupações com aspectos práticos da jogada (decidido pelo juiz que o gol foi válido, por exemplo), o torcedor pode simplesmente admirar-se com a habilidade de um jogador em especial ao realizá-la, contemplando os demais aspectos da jogada que culminaram no gol, tais como o ritmo da jogada, a qualidade do passe, o drible, o estilo do chute, (hipoteticamente, uma bicicleta), o ângulo em que a bola atingiu a trave antes de entrar na baliza.

O elemento semântico *subjetivo* aparece à medida que se considera que uma sensação estética é subjetiva, ou seja, seu caráter prazeroso não é atributo dos objetos como tais, mas adquirido por eles na relação com os sujeitos e, no caso dos aspectos estéticos, esses apenas se revelam na perspectiva da adoção uma atitude específica com relação aos objetos sendo inexistentes nas formas de percepção comuns. Trazendo novamente o exemplo do futebol, nesse caso poderíamos pensar na mesma jogada vista, dessa vez, por um amigo do referido torcedor que simplesmente acompanha o jogo com seu colega e não gosta de futebol. Para ele, toda a jogada pode ser considerada muito maçante e de modo algum admirável.

O *elemento reconciliatório* diz respeito ao fato de que, com freqüência, a expressão 'estético' se refere à maneira como coisas diversas são combinadas, a um determinado arranjo de coisas, de elementos que adquirem, assim compostos, um

²⁵ Gumbrecht (2006) desenvolve esse tema, defendendo a possibilidade acontecimento de uma experiência estética com o futebol.

aspecto harmônico, elegante, equilibrado. Determinada disposição de bibelôs sobre uma prateleira, por exemplo, pode ser considerada harmônica, elegante, equilibrada e, por conseguinte, estética.

Tais elementos aparecem inter-relacionados, de modo que, ainda que a expressão 'estético' esteja se referindo a algum deles mais especificamente em um dado momento, isso não exclui uma possível e até provável referência aos demais. Pensemos no caso de que tenha sido uma criança a organizar a prateleira. Ela volta sua percepção para os bibelôs dispostos na prateleira (percepção estética) e a disposição dos mesmos a desagrada. Ela então os reorganiza considerando aspectos como o tamanho e a largura dos objetos e respeitando certo distanciamento constante entre os mesmos (forma e proporção). Contempla o resultado obtido e considera-o harmonioso (subjetivo e reconciliatório). O resultado a agrada: sente-se orgulhosa e feliz, sente prazer (hedonístico). Sua mãe retorna a casa e acha tudo aquilo uma grande bagunça (as noções de harmonia, equilíbrio e elegância da mãe não correspondem às da criança).

O termo estético é freqüentemente utilizado como sinônimo de belo, de modo que aparece aqui o *elemento calístico*. O belo é estético por excelência e a noção de beleza reúne em si os elementos semânticos anteriores. Ao considerarmos uma pessoa bela, ao dizermos que nos agrada esteticamente, geralmente consideramos aspectos relativos a todos os elementos semânticos anteriormente mencionados. Primeiramente, estamos fazendo uso dos sentidos, da sensibilidade, para percebê-la (e poderíamos usar o elemento elevatório ao afirmar que a consideramos bela apesar de não nutrirmos por ela nenhuma espécie de desejo sexual). Voltamos a atenção para sua aparência, e obtemos prazer ao contemplá-la. Percebemos que a forma de seu nariz é bela, que o distanciamento entre os olhos é razoável, que a proporção entre a espessura dos lábios e o tamanho dos dentes nos agrada. Tais aspectos são considerados a partir de nosso ponto de vista subjetivo, não sendo unânimes, embora acreditemos que outras pessoas tenderiam a concordar conosco.

Os elementos *cosmético* e *poiético* se referem a um aspecto mais prático e criativo daquilo que é estético. O aspecto cosmético diz respeito à maneira com que

se leva em consideração e se arranja ou organiza coisas que existem, fazendo nelas emergir a capacidade de produzirem um efeito estético, enquanto o aspecto poiético envolve a criação mesma de objetos estéticos. Os aspectos cosméticos estariam envolvidos na ação, anteriormente mencionada, da criança ao reorganizar os bibelôs. A mesma criança poderia também criar um bibelô, modelando-o em argila, o que traria à tona o elemento poiético.

O termo estético por definição refere-se à arte, fazendo surgir o *elemento artístico*. O uso do termo estético com sentido artístico pode ser compreendido pelo fato de que acepções relativas à arte podem englobar todos os elementos anteriores. Nesse sentido, Dewey comenta que *“the relation that exists in having an experience between doing and undergoing indicate that the distinction between esthetic and artistic cannot be pressed so far as to become a separation”*²⁶ (2005, p. 49). Ou seja, para o autor, há uma dimensão ativa, criativa (poiética) na própria experiência estética, ainda que estejamos nos referindo à perspectiva daquele que aprecia, de modo que os elementos estético e artístico estariam tão intimamente relacionados que não haveria possibilidade de uma distinção completa entre os dois.

O *elemento sensível* está relacionado à habilidade de sentir, de perceber coisas que normalmente passam despercebidas. Tal sensibilidade, ou capacidade sensitiva não necessariamente se restringe apenas ao âmbito dos sentidos, podendo ampliar-se a outras esferas da vida, como as da ética, da moral e da política. O desenvolvimento da sensibilidade, por meio da vivência de experiências estéticas, pode, por exemplo, contribuir para a sensibilização moral, pois *“de nada adiantaria a convicção racional do respeito ao outro – princípio ético justificado racionalmente – se não tivéssemos sensibilidade para perceber o outro em sua singularidade”* (HERMANN, 2005, p. 45).

O *elemento esteticístico* evidencia-se à medida que se pretende dar forma à própria vida de acordo com critérios estéticos. Esse elemento, tal como o artístico, é capaz de englobar todos os anteriores, com a diferença de que o aspecto poiético,

²⁶ “[...] a relação que existe entre fazer e sofrer ao termos uma experiência, indica que uma distinção entre estético e artístico não pode ser forçada a ponto de tornar-se uma separação” (tradução da autora).

nesse caso, está direcionado não mais à criação de objetos artísticos, mas a dar forma à própria vida.

Quando as considerações estéticas, dirigidas à superfície e às aparências, são tomadas como modelo de relação com o mundo, vem à tona o *elemento virtual*, o qual inaugura um modo de ver em que transparece a mutabilidade, a leveza e a suspensão das definições, das referências.

Feitas algumas não tão breves considerações sobre a polissemia do conceito de estética conforme Welsch (1997), evidencia-se o entrelaçamento entre aspectos estéticos e artísticos, em função da semelhança familiar que compartilham.

Como vimos, Welsch e Dewey sugerem que façamos um retorno às esferas situadas fora do âmbito artístico para melhor compreendermos as noções de estética e de experiência, respectivamente e, por conseguinte, de experiência estética.

E a arte, onde fica nisso tudo?

2.1.2. De volta à arte

Ainda que a experiência da arte não seja a única forma possível de experiência estética e ainda que a compreensão da experiência da arte especificamente não seja a mais relacionada com àquelas vivenciadas pelos sujeitos da presente pesquisa, acredito ser adequado considerar suas características, uma vez que Gadamer (2010), realizando um movimento na mesma direção embora partindo do sentido contrário a Dewey e Welsch, propõe a compreensão da experiência da arte para nos possibilitar um melhor entendimento do caráter hermenêutico de toda experiência, ao afirmar que *“como uma familiaridade que encerra um exceder-se a si mesmo, a experiência da arte é experiência em um sentido autêntico, e sempre tem de dominar novamente a tarefa apresentada pela experiência: integrá-la no todo da própria orientação pelo mundo e da própria autocompreensão”* (p. 7).

Desse modo, ao procurar esclarecer a pertinência da experiência da arte para o âmbito da hermenêutica, o autor elucida algumas características dessa

experiência que podem contribuir para a compreensão do que venha a ser uma experiência estética. Conforme o autor, a experiência estética, ou experiência da arte, é, por excelência, uma experiência de compreensão. Uma experiência de compreensão que, embora configure um desafio ao intelecto, cabe destacar, *“jamais compreende apenas um sentido cognoscível”*, pois a *“obra de arte que diz algo confronta-nos com nós mesmos”* (GADAMER, 2010, p. 7), permitindo que se integre algo novo a cada um que a experimente.

Uma das características comuns a todas as obras de arte, para Gadamer, é o fato de que essas permitem sempre novas integrações, encontrando-se sempre abertas a novas e diversas concepções, *“ela diz algo a cada um como se isso fosse dito expressamente a ele, enquanto algo atual e simultâneo”* (GADAMER, 2010, p. 6). Seus sentidos, por conseguinte, não se restringem ao tempo em que foram concebidas nem aos sentidos previstos pelo autor ou artista que as criou, uma vez que a arte conduz, porta em si mesma, a linguagem a partir da qual comunica, residindo nela uma espécie de *“excesso de sentido”* (p. 8) que não se reduz à compreensão de um sentido literal anteriormente determinado.

O encontro com a obra de arte pressupõe diálogo, o qual se inicia à medida que nos questionamos a respeito do que ela tem a nos dizer. Devemos, portanto, mostrar-nos abertos a ele, pois esse não se dá quando alguém pretende deter de antemão o que o outro quer dizer e *“um dos pressupostos mais importantes de um diálogo é que os parceiros se encontrem desde o princípio abertos à possibilidade de transformação oriunda do diálogo”* (CASANOVA, 2010, p. XV).

A obra de arte nos convoca uma vontade de querer saber, pois *“não se pode compreender sem querer compreender”* (GADAMER, 2010, p. 6), nos demanda um encantamento pelo seu sentido, ou seja: aproximamo-nos da obra portando expectativas de sentido que serão revisadas constantemente ao longo do diálogo que com ela estabelecermos. Tais expectativas determinarão o horizonte a partir do qual a obra irá se mostrar, motivo pelo qual a obra fala a cada um de uma maneira. Ao mesmo tempo, embora o sentido não esteja previamente determinado, não sendo definido anteriormente ao nosso encontro com a obra, nem tudo é válido para

compreendermos uma obra de arte, uma vez que apesar de toda a abertura que essa nos exige, diante de uma amplitude de possibilidades de compreensão, a obra de arte também nos demanda critérios para a determinação das expectativas que lhe são pertinentes, estabelecendo nosso horizonte de compreensão.

A inesgotabilidade do sentido de uma obra de arte nos confronta, por fim, com a finitude de nossas próprias possibilidades de compreensão, uma vez que envolve sempre mais do que aquilo que conseguimos ou somos capazes de captar.

A arte e o encontro com a arte expõem a estrutura de uma experiência, revelando um caráter simbólico que diz respeito não ao que as coisas são em si, mas à maneira com que todas as coisas, potencialmente, vêm ao encontro de nosso compreender. Isso se dá pelo fato de a obra de arte *“reunir em si e trazer à aparência o caráter simbólico que, visto em termos hermenêuticos, advém a todo ente”* (GADAMER, 2010, p. 9).

2.1.3. Possíveis interferências na comunicação com a arte

É certo que a arte é o território por excelência da experiência estética. No entanto, autores como Gumbrecht (2006), acreditam que, *“... em termo de conteúdos e efeitos, alguns desses moldes tradicionais da experiência estética alcançaram um alto grau de exaustão”* (p. 62) e defendem que *“tornou-se vital ter consciência daquelas pequenas crises da vida cotidiana, através das quais possam emergir energeticamente ilhas e novos territórios ainda não mapeados”* (GUMBRECHT, 2006, p. 63).

O autor destaca dois aspectos ou sintomas de seu diagnóstico de exaustão dos moldes tradicionais da experiência. Um deles, o que caracteriza por uma *“obsessão contemporânea com gestos e funções auto-reflexivos”*²⁷, ao que questiona: *“Existe mesmo um desejo por tanta arte e tanta literatura que se consome mostrando obsessivamente*

²⁷ Talvez, aqui, o autor esteja se reportando ao fato de que muitas das obras de arte contemporâneas fazem referências a obras de arte anteriormente produzidas, o que pressupõe tenhamos uma relativa familiaridade com o campo artístico para melhor dialogarmos com elas. Além disso, muitas das obras apontam, questionam, pressionam a já referida ‘fronteira’ entre arte e não-arte, e de certo modo apontam seus questionamentos para seu próprio *status* como arte.

que é, de fato, arte e literatura?" (GUMBRECHT, 2006, p. 63). Outro sintoma dessa suposta exaustão seria o fato de que, por exemplo,

se deve saber tanta coisa para captar a forma e desfrutar a beleza da música erudita moderna, tanto mesmo que, para usar a expressão criada por Niklas Luhmann, suas exigências de inclusão se transformam em mecanismos de exclusão social (GUMBRECHT, 2006, p. 63).

Ecoando a pergunta feita por Ferreira Gullar, poderíamos nos questionar se *"a razão dessa incomunicabilidade se deve à pessoa ou à obra?"* Admitindo temporariamente, para efeito de pensarmos na experiência com a obra de arte, que a "culpa" seja da pessoa e não da obra, essa incomunicabilidade poderia ser fruto ou de uma insensibilidade, de um bloqueio, de uma 'anestesia' ou do fato de a pessoa ignorar algo que fosse necessário para possibilitar a experiência, como se não dispusesse de um elo que a conectasse à obra. **É necessário, então, um conhecimento prévio para que a experiência estética seja possível?**

O aluno Joca, ao falar sobre poesia, comenta: *"Eu leio poesia na Zero Hora, quando tem alguma coisa, quando tá ali do lado. Mas, às vezes, eu não entendo. Às vezes eu não entendo muito, assim, quando eu leio... Eu leio, mas não consigo"*. Em seguida, sua colega Andréia, a respeito das Poesias no Ônibus, complementa: *"Eu, várias vezes, dentro do ônibus, aquelas... Aquelas coisas não têm nada a ver, né?"* E Joca acrescenta: *"Algumas do ônibus eu não entendo..."*

Por um lado, Joca 'sente-se culpado', enfatiza sua incapacidade de compreensão: ele acredita que há algo ali para ser compreendido, disponibilizando-se a compreendê-lo. Ainda assim, vê-se incapacitado para tal. Já Andréia, por outro lado, 'culpa a obra': acredita que algumas dessas poesias, algumas dessas *"coisas"*, *"não têm nada a ver"*. Para Andréia não é a ela que falta uma peça de ligação, um conhecimento, um macete, uma manha, e sim a obra, a poesia é que carece de sentido. Seja como for, seja de quem for 'a culpa', os alunos não as compreendem... Ou, dito de outro modo, frustra-se a experiência. Em ambos os casos fica evidente o fato de que há, muitas vezes, um esforço por parte dos alunos em busca da experiência com a poesia, a qual fica impedida devido a uma barreira que entre eles se interpõe.

Contemplar um objeto de arte e deixar-se atingir pela emoção que advém dessa contemplação requer, sim, uma disposição, uma disponibilidade específicas, mas podemos pensar que seria possível fazê-lo em diferentes níveis, pensar que o espectador seria capaz de aproximar-se dos objetos artísticos com mais desenvoltura à medida que superasse barreiras de estranhamento excessivo e passasse a interessar-se genuinamente pela obra.

Proponho, então, que o encontro com uma obra de arte, enquanto algo que nos é exterior, sempre comportará uma faceta de estranhamento, de estrangeiro, de exterior, que enquanto tal se oferece à nossa compreensão: *“tudo o que conhecemos é aqui excedido”* (GADAMER, 2010, p. 7). Ou seja, acredito que a dificuldade na relação com uma obra de arte, a existência de ‘barreiras impeditivas da experiência’, possa ocorrer por um dos seguintes motivos: ou por nos ser tão estranha que não nos disponibilizemos a dar-lhe ouvidos, ou por nos ser tão familiar que acreditemos deter de antemão o que ela tem a dizer.

Susanne Langer, ao discorrer sobre a repetição de uma execução de formas musicais, afirma que *“o efeito jamais é exatamente o mesmo, porque o grau exato de nossa familiaridade com uma passagem afeta a experiência que se tem dela, e esse fator não pode jamais ser tornado permanente”* (1980, p. 29). Fato que, se por um lado confirma que uma experiência é irreversível e irrepitível, por outro, permite pensar que seria possível transformar a experiência que se tem com relação a um determinado objeto. É como se quiséssemos fruir de um belo *haikai*, em japonês, e desconhecêssemos o idioma: poderíamos nos encantar com a sonoridade do *haikai*, mas, nos demais aspectos de sua forma e conteúdo, a experiência com ele permaneceria inacessível.

A experiência estética é eminentemente da ordem do sensível, o que não significa que prescindida da razão ou da cognição. Ela não existe desconectada do sujeito que a experimenta e de tudo aquilo que o constitui. Se a experiência estética, como toda experiência, envolve uma dimensão de desconhecido, de surpreendente, de inusitado, envolve também uma dimensão de familiaridade, de reconhecimento, de identificação, a qual permite que, a partir do que é produzido por outro, do que é alheio, seja possível despertar algo em si.

Nesse sentido, Feitosa (2004) afirma que

existe sempre um aspecto inteligível na experiência estética da arte que não deve ser negligenciado. Sem a interpretação daquele que vê ou ouve, sem a construção de sentido por aquele que percebe, não há beleza, nem obra de arte. A experiência do belo na arte envolve uma mistura entre o senso (tudo o que está relacionado ao pensamento, à racionalidade e à significação) e ao sensível (tudo o que se refere aos sentidos, aos afetos e aos sentimentos) (FEITOSA, 2004, p. 112).

Consideremos, assim, a experiência estética como uma via de mão dupla: aquilo que sabemos conduz a nossa interpretação e as condições mesmas da experiência, alterando-a. Ao mesmo tempo em que a experiência estética altera aquilo que sabemos – sobre o mundo, sobre o objeto da experiência e sobre nós mesmos.

Mas quais as implicações de pesquisar algo que não pode ser previsto, controlado, medido e cuja característica principal é sua singularidade?

2.1.4 *Processos de estetização*

Ao perguntar para os alunos de uma das turmas da EJA a respeito de em que pensavam quando eu falava o termo ‘experiência estética’, eles prontamente responderam: beleza, moda, estilo, cirurgia plástica. E, nesse sentido (como em outros), a estética claramente se faz cada vez mais presente em nosso cotidiano. Basta abrirmos um jornal ou revista, ou até mesmo nosso endereço eletrônico ou páginas de relacionamento, basta ligarmos o rádio ou a televisão, para imediatamente aparecerem uma série de anúncios de serviços de ‘beleza’, entre massagens, drenagens, manicure, escovas, alisamentos, depilação e produtos para ingerir, em cápsulas, em forma de *shakes* ou barras ou em pó, para utilizar, desde os mais simples, como cremes, cintas e maiôs, até aqueles que necessitam de um extenso manual de instruções (com fotografias explicativas) e que prometem queimar calorias, tonificar músculos, reduzir medidas, esculpir seu corpo em segundos.

Todas essas evidências aparecem como sintomas de um fenômeno a que Welsch (1995) dá o nome de *processos de estetização* do mundo da vida. Para o autor,

podemos identificar diferentes *tipos* de estetização, os quais abarcam desde os objetos e ambientes, passando pela economia e comércio, alcançando até mesmo a relação dos sujeitos consigo mesmos, com os demais e com a realidade que os rodeia. A estética hoje, a seu ver, não se restringe à arte e seus objetos (como já apontado anteriormente), mas refere-se a “*campos como mundo vivido e a política, comunicação e mídia, ciência e epistemologia*” (WELSCH, 1995, p. 12).

Como, então, identificar uma experiência estética ‘genuína’ quando se verifica uma tendência generalizada à estetização do mundo da vida e a própria arte tem se ocupado reiteradamente em desfazer o distanciamento entre essas esferas? Para Welsch (1997, p. 2) cada vez mais as coisas são construídas para serem grandes experiências. Insaciáveis, as pessoas saltam de uma experiência à próxima, e à próxima e a outras ainda, eternamente insatisfeitas com suas *pseudo-experiências*²⁸ (usando um termo referido pelo autor). Somos invadidos por uma torrente de estímulos sensoriais diversos, como se vivêssemos em um imenso parque de diversões composto por diversos parques temáticos e parece que uma série de coisas acontece e quase nada *nos acontece*, como nos alerta Larrosa (2002).

A própria arte parece, por vezes, sucumbir a essas leis da indústria do entretenimento, quando exposições de arte, valendo-se da “*liberdade de expressão normalmente reconhecida às atividades culturais*” (VIRILIO, 1999, p. 49), acabam por fazer uso dessas mesmas estratégias para atrair visitantes aos museus. Virilio denuncia o advento de um novo complexo *sexo-cultura-pub* que promove a banalização da percepção de perversidades, resultando “*nessa endocolonização de um mundo sem intimidade, tornado estranho e obscuro, inteiramente entregue às técnicas de informação e à superexposição dos detalhes*” (VIRILIO, 1999, p. 59). Para Welsch, por vezes, as exposições de arte demonstram que quanto piores são, mais bem sucedidas

²⁸ Possivelmente o autor utiliza o termo *pseudo-experiência* para caracterizar esses aspectos da vida cotidiana que tendem cada vez mais a provocar-nos ao excesso de estimulação sensorial sem que esteja envolvida nesse processo qualquer espécie de reflexão. Tais aspectos invariavelmente me remetem à sociedade descrita por Aldous Huxley no romance Admirável Mundo Novo, publicado em 1932. Nesse futuro fictício os seres humanos eram rodeados por todo tipo de tecnologias que tornassem suas vidas fáceis e agradáveis; evitavam conflitos, incluindo o envelhecimento e a morte; o sexo era entendido como recreação; as relações afetivas mais profundas eram evitadas, ficar sozinho e refletir eram atos discriminados, a tristeza era tratada com drogas (soma: pílulas da felicidade) e o tempo livre era sinônimo de diversão coletiva e superficial.

o são, o que na visão do autor parece se corresponder às leis da indústria do entretenimento (cf. Welsch, 1997, p. 2). Ou, como comenta Fróis,

demos atenção ao que George Ritzer (2003, 2010) sublinhou ser os quatro mecanismos que transformam em êxito alguns museus contemporâneos. George Ritzer comparou os grandes museus de arte contemporânea às catedrais do consumo e parques de diversão. Para cativar públicos, os museus e os parques de diversão põem em funcionamento quatro mecanismos: a simulação; a procura de satisfação para o impulso de consumo de objectos e de experiências; e a manipulação de duas dimensões – o espaço e o tempo (FRÓIS, 2011, p. 265).

Welsch (1995) ressalta a atualidade do estético, e inicialmente procura identificar as diferentes tipologias de estetização, para em seguida argumentar acerca da irreversibilidade desses processos e, finalmente, sugerir possibilidades e afirmar a necessidade de crítica a esses processos de estetização a partir da própria estética.

Entre os diversos tipos de estetização identificados pelo autor, Welsch trata de uma *estetização superficial*, que diria respeito a um embelezamento material das coisas que compõem nosso cotidiano, desde construções até artefatos e objetos de consumo, o que nos levaria a atividade cultural como uma vivência emocional e de entretenimento e à utilização desse embelezamento como estratégia econômica, visto que não apenas consumimos os artigos por suas funções, mas também por seu refinamento estético, o que contribui para delinear nossos estilos de vida.

Ainda no que tange aos aspectos objetivos, o autor verifica um processo de *estetização mais radical*, à medida que nossa realidade social passa a ser fundamentalmente mediada pelas mídias eletrônicas (o autor cita a televisão em especial, embora possamos considerar que a internet desempenhe um papel crescente nesse sentido) e assim torna-se manipulável, cambiável, modelável esteticamente, o que altera nossos próprios modos de comportamento, os quais vão se tornando progressivamente simulatórios e sem profundidade.

Além dos aspectos objetivos, o autor identifica uma tendência à *estetização dos sujeitos* (corpo, alma e mente), em que competências estéticas são fortalecidas em detrimento de normas morais e as formas de vida não são mais padrões obrigatórios e sim projetos sociais e mesmo individuais, modelados situacionalmente (histórica e culturalmente).

Desse modo, Welsch defende que a estética não concerne exclusivamente às questões relativas à arte, devendo abordar questões do mundo vivido, da política, da comunicação e da mídia e até mesmo da ciência e epistemologia. Isso devido ao fato de que percebemos uma estetização crescente em diferentes âmbitos da vida, mas que ocorre de diferentes maneiras em cada um desses âmbitos, *ainda que tais processos estejam todos interligados*. À estetização urbana, dos sujeitos, da tecnologia e mídia acresce-se a estetização da própria consciência da realidade, que passa a demonstrar contornos mutáveis.

A base para tais processos, segundo o autor, seria uma própria *estetização da epistemologia*, desde o reconhecimento do caráter estético do conhecimento a partir de Kant e Nietzsche, embora não apenas entre os filósofos e sim até mesmo entre cientistas de áreas consideradas duras no século XX, o que se verifica tanto na teoria, quanto na práxis: verdade, saber e realidade adquirem contornos estéticos.

O que não significa dizer que tudo se torna melhor com a estetização. Ao contrário, Welsch reforça a necessidade de uma crítica a esses processos, sugerindo que tal crítica se dê a partir dos próprios critérios estéticos, um dos quais determina que a percepção não necessita apenas de animação e estímulo, mas também de zonas de repouso e de interrupção, pois estimulação ininterrupta conduz ao embotamento e *hiperestetização vira anestetização*.

Welsch enfatiza, desse modo, a necessidade de existência de áreas esteticamente baldias, propondo que nos esforcemos na busca por uma espécie de *cultura do ponto cego*, a partir da idéia de que toda vez que vemos algo deixamos de ver outras coisas, e assim necessitemos investir no desenvolvimento da sensibilidade para perceber aquilo que deixamos de ver.

Os apelos visuais estão presentes das mais diversas formas no cotidiano e nos afetam, na maioria das vezes sem que estejamos plenamente conscientes de tal interferência ou da intensidade dessa interferência. Talvez uma das causas mesmo da 'apatia' dos alunos frente às aulas de arte seja o fato de estarem expostos a esse carrossel de estímulos vivenciados cotidianamente. Frente a tantos excessos, talvez esmoreça a visão para algumas sutilezas, relances, nuances, abordados quando

procuramos falar de arte. Ou, quem sabe, essa apatia seja um sintoma da *anestetização* de que Welsch fala.

Nesse contexto, as aulas de artes poderiam ou deveriam contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, no sentido de buscarmos realizar uma espécie de descongestionamento estético, ou de despoluição estética, descobrindo com os alunos, simultaneamente, que deixamos de ver muitas coisas e que há outras formas, outras maneiras, outros jeitos de ver.

O que seria a experiência estética nesse contexto de excessos, de crescente estetização do mundo da vida em diversos níveis, que leva ao embotamento?

2.2. IDENTIFICANDO AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS VIVENCIADAS PELOS ALUNOS DA EJA EM SEU COTIDIANO

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

Carlos Drummond de Andrade
In: *Alguma Poesia* - Ed. Pindorama, 1930

First things first. Começamos, na tentativa de procurar compreender como, quais, em que situações, de que maneira, os alunos da EJA vivenciam uma experiência estética em seus cotidianos, por tentar delinear, circunscrever, esclarecer, clarificar, a concepção do que seria uma experiência estética diante da constatação desse processo de crescente estetização do mundo da vida.

“Impiedosas e astutas, as maiores pinturas lhe aplicam uma chave de cabeça, acabam com sua compostura e, ato contínuo, põem-se a reorganizar seu senso da realidade”, disse Schama (2010, p.10). E dessa declaração podemos extrair algumas pistas para

compreender o que poderíamos considerar como sendo experiências estéticas nesse contexto.

Inesperadas, as experiências estéticas - aconteçam elas a partir do contato com obras de arte ou não - nos pegam desprevenidos, sem que possamos delas nos 'defender'. O que não significa dizer que sejam algo que se dê apenas de modo espontâneo, que não possamos deliberadamente querer, propor, procurar uma experiência estética, mas sim que o desejo, a proposição, a busca de tais experiências nem por isso se traduzem em garantias de seu efetivo acontecimento. A experiência estética, de algum modo, sempre nos surpreende. "... - *E acontece: o estranho momento*", diz Schama, um pouco adiante, atestando que experiências estéticas não são acontecimentos corriqueiros, aos quais estejamos habituados, ainda que aconteçam a partir de certo deslocamento, de um possível estranhamento daquilo que nos é habitual.

Em contraposição aos processos de estetização descritos anteriormente, a experiência estética seria o diálogo com algo singular, com algo único, que nos tocasse de uma maneira diferente daquela que estamos acostumados, de modo que nos fizesse pensar e não conformar: "*seu êxito estaria na possibilidade de vivenciar o singular como contraponto à trivialização da vida*" (HERMANN, 2005, p. 44). A experiência estética nos proporcionaria, desse modo, a possibilidade de vivermos e dialogarmos com o estranho, com o inesperado e com o diferente; a partir da constatação de que há algo que não havíamos visto antes, algo ali de inexplicável, algo capaz de transformar nossa forma de nos relacionarmos com aquilo que nos rodeia, de nos tornar conscientes de que há sempre outras formas possíveis de ser.

Desestabilizadoras, mexem conosco, forçando-nos a ver e pensar as coisas de maneira diferente, mas, "*mesmo assim, você não consegue parar de olhar, sentindo-se acuado, incriminado, como se a culpa fosse sua*" pois, ainda que desestabilizadoras, as experiências estéticas são, de modo geral, prazerosas. "... *E você descobre que gosta disso, você foi pego de novo, está perplexo. A vida acabou de se ajustar*" (SCHAMA, 2010, p.

10). Experiências estéticas reconfiguram nosso modo de estar no mundo, ampliando nosso espectro de possibilidades de entendimento²⁹.

A experiência estética envolveria, assim, a constatação de que há algo que não sabia e agora sei e por isso me deixaria não apenas aberto para saber mais como, sobretudo, disposto a querer saber mais. A experiência estética seria, por fim, uma experiência de compreensão.

A partir da concepção de que a experiência estética é característica de uma experiência com a arte, mas não se restringe unicamente à relação estabelecida com esses objetos, procurei investigar o que dispara, a partir de que coisas, em que situações os alunos da Educação de Jovens e Adultos vivem experiências estéticas em seus cotidianos.

Seguindo algumas sugestões, algumas pistas, deixadas por Guimarães (2006) e Gumbrecht (2006) procurei identificar aquelas experiências estéticas que acontecem enquanto pequenas crises no cotidiano, ou seja, não apenas àquelas vivenciadas no contato com a arte e nem compreendidas enquanto algo que esteja fora do mundo, mas enquanto pequenos abalos no cotidiano, sendo esse o terreno do comum, mas que possui, em si, o potencial para o incomum.

Considero, assim, que esses momentos de pequenas crises, os momentos de experiência, não estão completamente cindidos do cotidiano, ao qual pertencem, ou seja,

a especificidade da percepção estética, contudo, não a isola de outras regiões da experiência, pois não há uma cisão irreparável entre a vida de todos os dias e aqueles acontecimentos que, em sua dimensão estética, permaneceriam desvinculados e colocados hierarquicamente acima das atitudes que tomamos em resposta a outras situações experimentadas habitualmente (GUIMARÃES, 2006, p. 16).

Há, contudo, nesses momentos, algo que os destaca do habitual, que interrompe o fluxo das coisas, como um embrulho no estômago, como um perder a fala, ou a respiração, ou como uma batida descompassada do coração...

ainda assim, a experiência estética traz consigo uma negatividade fundamental: fazer uma experiência não significa nem simplesmente recorrer

²⁹ Em parte, esse aspecto ficou evidente enquanto tratei das relações entre hermenêutica e experiência da arte. Em parte, será detalhado adiante, quando tratar da noção de 'experiência'.

ao já sabido nem adotar, imediatamente o que é desconhecido: a experiência procura integrar o que é estranho ao familiar (isto é, ao quadro de referências do que era familiar), mas alargando e enriquecendo aquilo que até então constituía o limite de todo o real possível (GUIMARÃES, 2006).

O **cotidiano** é compreendido, portanto, como o contexto de vida desses alunos, os momentos que abrangem desde a realização de suas atividades diárias, incluindo seus momentos de trabalho até aqueles de lazer, de descanso, de celebração. A ênfase que se dá ao cotidiano, contudo, é menos em relação ao que esse comporta de rotina, de habitual do que em relação à possibilidade que esse traz consigo de que algo diverso do ordinário ali se manifeste. Conforme Bulla e Mediondo (2003)

é no cotidiano que a pessoa realiza suas tarefas, suas rotinas, seus hábitos, que as pessoas constroem seu “dia-a-dia”, mas também é ali que surge o “extraordinário”. É nesse âmbito de aparentes banalidades que está o germe para o diferente, o distinto. Falar em cotidiano não é só falar das banalidades porque é nele que se vivencia a convergência do concreto imediato com o abstrato possível. Em cada recorte do cotidiano existe uma heterogeneidade de possibilidades a serem concretizadas (p.272).

A **experiência estética**, nesse contexto, ainda que não esteja desse completamente cindida, também não é compreendida como uma fusão entre essa e o cotidiano, uma vez que tal fusão neutralizaria aquilo que nela há de mais particular. Ressalta-se aí, seu caráter de excepcionalidade, de ruptura com o habitual. Nesse âmbito, a experiência “*estética sempre será uma exceção que, de maneira totalmente natural e de acordo com cada situação individual desperta em nós o desejo de detectar as condições (excepcionais) que a tornam possível*” (GUMBRECHT, 2006, p. 51).

Procurei então, entre o emaranhado de vivências do dia a dia dos alunos, por aqueles momentos que, por motivos diversos, de algum modo se destacassem, não como momentos alienígenas, mas como acontecimentos possíveis em suas vidas, situados como espécie de penínsulas na tensão entre o comum e o extraordinário, e revelassem aproximar-se não da estética da superfície e do excesso, e sim da cultura do *vazio*, do *baldio* e do *ponto-cego* - nos termos de Welsch (1995) -, ou das *pequenas crises* - nos termos de Gumbrecht (2006).

Desse modo, elaborei para o primeiro encontro um breve instrumento³⁰ contendo alguns tópicos, constituídos de concisas questões instigadoras, para que os alunos refletissem sobre elas, identificando situações que julgassem corresponder a cada uma das questões propostas e inicialmente apenas citando-as por escrito.

Após ter apresentado formalmente a pesquisa aos alunos - explicando de que modo seria realizada, que tipo de questões e temas seriam abordados e tendo esclarecido o fato de que, no caso de concordarem inicialmente em realizar a pesquisa seria, ainda assim, facultada a desistência a qualquer momento -, pedi que preenchessem os dados de identificação, atribuindo a si mesmos um nome fictício a partir do qual seriam citados ao longo da pesquisa e esclareci como se daria esse primeiro encontro.

Os alunos levaram cerca de vinte e cinco minutos para preencher o instrumento escrito, tendo sido esclarecidas oralmente as dúvidas que eventualmente surgiram no decorrer dessa etapa. Em seguida, solicitei que comentassem suas respostas e, curiosamente, o único aluno que disse que não gostaria de fazê-lo foi quem participou mais ativamente da discussão.

Apenas uma parte das questões foi comentada no primeiro encontro, de modo que, no encontro seguinte, continuamos comentando-as. Para tal, após ter lido os instrumentos preenchidos pelos alunos, ouvido e transcrito a discussão realizada no primeiro encontro, pontuei algumas questões aparentes em suas respostas que julguei relevantes para aprofundarmos no segundo encontro.

Ao final do segundo encontro, solicitei aos alunos que relembassem as situações descritas ao longo de nossa conversa e, conforme o faziam, eu as listava por escrito no quadro. Incentivei-os, então, a, em conjunto, agrupá-las da maneira que julgassem pertinente. Por fim, solicitei que fosse atribuído um título, de acordo com um tema geral comum identificado às situações constantes em cada grupo.

³⁰ Consta ao final do trabalho, como Apêndice C, o instrumento utilizado para orientar os dois primeiros encontros.

Quadro 3: Classificação das situações comentadas nos encontros				
Grupo:	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
Título atribuído	<i>Belezas naturais</i>	<i>Coisas que chocam – Sentimentos</i>	<i>Lazer</i>	<i>Arte</i>
Situações narradas ou abordadas	MAR	SEXO – amor, paixão	MÚSICA	CARROS
	CÉU	ACIDENTE	FILMES	ESCULTURAS
	<i>silêncio</i>	CRIANÇAS	NOVELA	
		MORTE	FUTEBOL	
		NASCIMENTO	<i>poesia</i> ³¹	

Figura 4: Quadro 3 - Classificação das situações comentadas nos encontros

Fonte: Tabela elaborada pelos alunos, em conjunto, a partir das situações comentadas nos encontros que tematizavam a experiência estética.

2.2.1. Contemplando as belezas naturais: surpresa, harmonia... vai chover?

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano - Livro dos Abraços

Entre as categorias, ou grupos temáticos em que os alunos classificaram as experiências comentadas ao longo dos dois primeiros encontros, figura o que denominaram **Belezas Naturais**. Grupo temático que se mostra bastante pertinente ao assunto em questão, se considerarmos o fato de que diversos autores que trataram do tema - entre os quais Kant, conforme reafirmado por muitos desses autores - já haviam se preocupado em refletir a esse respeito e descrever a relação que estabelecemos com o belo e o sublime encontrados na natureza.

A primeira questão do instrumento de pesquisa indagava “o que me impressionou, o que me marcou?” e, a respeito dessa questão, Luis comentou:

... Eu botei aqui, eu botei a primeira vez que eu vi o mar. Para mim foi... Eu não conhecia o mar, né? Nunca tinha ido... Aí tu *olha* aquele monte de água:

³¹ Os temas que aparecem grifados em itálico foram tratados pelos alunos ao longo dos encontros embora não tenham sido mencionados no momento da elaboração do quadro. Acrescentei-os ao quadro posteriormente.

bah! Bah... Eu tinha onze anos. Eu fui para Torres. Cheguei lá e não conhecia... E fui ver aquele monte de areia - eu nunca tinha ido para praia de mar, só para praia de rio, no caso, Barra do Ribeiro, assim, nunca tinha ido para praia de mar -, aí quando eu olhei aquilo: bah! A água gelada... Foi uma sensação de viver uma outra coisa. Tu *olha* aquele monte de água e sei lá, não tem mais fim, tu *olha* ali o mar e bah, sei lá.

O mar - revoltado ou tranquilo, silencioso ou ruidoso, claro ou escuro - sempre exerceu um imenso fascínio sobre os homens, prova disso é a vasta quantidade de poesias, pinturas, letras de música, fotografias, obras de arte, enfim, a ele dedicadas³².

À semelhança de Diego, na história narrada por Galeano, Luis, até os onze anos, não conhecia o mar e relata a surpresa desse seu primeiro contato com um “*monte de areia*” e um “*monte de água*”. Luis revelou, em seu relato, a necessidade de rever o domínio das coisas que até então considerava como possíveis. Ele explica que conhecia a praia de rio, a Barra do Ribeiro, mas, ainda assim, o mar se revela para ele como algo totalmente outro, tanto que diz ter a “*sensação de viver uma outra coisa*”.

A partir do relato de Luis, Som relembra uma situação semelhante:

Bah, eu conheci ano passado, assim. Bah, me deu um medão, meu. Ano passado não, agora. Fevereiro. Dia 2. Bah, quando eu vi, a primeira coisa que foi *tri*, foi o caminho até chegar lá, a Free Way e tudo e essa história toda. Aí a gente parou assim, e legal - por que eu fui fazer religião, né? -, aí a gente parou na metade do caminho e já mudou o vento, assim, já mudou e eu sentia que, quando vinha o vento, vinha aquela areiazinha, assim, né? Tá, né, mas eu para mim: ‘ah, vai ser que nem o Lami, ali!’ (*risos*) Bah, daí quando *vê*, quando eu cheguei assim e tinha aquele monte de gente e bah! Daí, quando *vê*, tinha aquele azulzão assim e bah, cheio de luz, cheio de não sei o que e um barquinho bem pequenininho, assim, e uma santa, uma Iemanjá, dentro. E quando *vê*, era de noite e eu fiquei olhando e, assim, aquele barulhão “*chuáaah, chuáhhh*” e eu: *baaaaah!* Quando *vê*, eu já nem enxerguei mais nada! Eu lembro que ficou todo mundo me procurando até depois e eu fiquei em cima de uma... Ah, não sei como é que eles chamam... É, uma duna, assim. Eu fiquei numa duna e eu fiquei lá assim, peguei um *tubão* de Coca-Cola e fiquei olhando e já me deu uma coisa assim e eu digo: ‘Não! Não! Não! Vou até para casa, não vou mais entrar aí...’

Som ressalta não apenas a imensidão do azul que contempla ao olhar o mar, mas outras sensações físicas que o surpreendem: o ventinho diferente, o barulho do mar... Torna evidente, dessa maneira, o envolvimento dos aspectos sensíveis

³² A gravura ‘A grande onda de Kanagawa’, de Katsushika Hokusai (1830), diversas canções de Dorival Caymmi, entre elas ‘O mar’, a poesia ‘Mar Português’ de Fernando Pessoa, o romance ‘O velho e o mar’ de Ernest Hemingway, a instalação Marulho, de Cildo Meireles, para citar apenas alguns.

como um todo ao vivenciar a experiência. Deixa claro que o mar não é como ele imaginou que fosse, não é “*como o Lami*”.

Já Bárbara, referiu-se ao mar como uma das coisas que ela ‘admira’.

Bah, eu gosto de ficar olhando, mais do que de tomar banho eu gosto de ficar olhando... Passo um tempão olhando o mar... Não sei, a gente é muito pequenininho e aquele mar é tão grande... É uma sensação de harmonia, bah, ficar olhando assim o mar, e tal, é bom.

Apesar de, para Bárbara, o mar não ser uma novidade, uma surpresa, ela comenta que gosta de contemplá-lo, que sente uma sensação de paz e harmonia perante algo cuja magnitude nos torna tão pequenos. O mar, portanto, para os alunos aparece como algo que convida a uma pausa para olhar, convida a desacelerar o ritmo das coisas, a abrir um parêntese para fitá-lo.

Essa atitude de gostar de olhar, de parar para olhar algo é trazida em uma situação narrada por Daniel:

(...) Eu paro para ver, às vezes, quando eu estou sozinho caminhando, sem ninguém na rua, as estrelas no céu. Eu acho bem bonito. Desde pequeno. Eu olho assim e acho bem bonito, bem... Uma coisa que Deus criou, né? A lua, as estrelas, o céu. Parece que as pessoas gostariam de estar lá, de saber que tamanho têm as estrelas... Eu botei isso.

Podemos perceber que o aluno entende que há situações, momentos específicos em que pode ser permitir essa mirada, não considerando essa ação pertinente a todo e qualquer momento. A partir do relato do Daniel, seguiu-se o seguinte diálogo:

Mod.: Alguém mais aqui olha a lua, as estrelas, o céu?

Joca: A gente olha, mas...

Luis: Eu olho, eu saio para rua e olho para ver se não vai chover, né? Mas é um modo de olhar...

Mod.: Isso, pessoal, tem vezes que a gente olha para saber se vai chover ou não vai chover, mas tem vezes que a gente olha e fica pensando, admirando...

Luis: É, e tu percebe que tu não é nada: contra o céu o cara não é nada...

Mod.: E tu te impressionas com isso?

Luis: Não... (*risos*) Mas, várias vezes, e da primeira vez também que eu vi um meteorito, não sei como é que eles chamam aqueles troços, eu nunca tinha *olhado*, daí eu tava ali parado com uns amigos conversando com a gurizada e eu vi passar e bah...

Som: Uma coisa também tri de olhar é quando tá vindo aquele temporalzão e bah... Tá lá do outro lado e tu imagina que lá tem! Bah, vem lá de Gravataí às vezes, aí eu vejo e tá meio cinza e quando vê já fica pretão e quando vê tá em cima de mim, chega assim e tu: ‘opa, tenho que ir pra dentro de casa...’

Cláudia: Dá um medão!

A partir do diálogo, percebemos que os alunos diferenciam, de alguma maneira, os “modos de olhar”. Uma coisa é olhar e achar belos a lua, o céu e as estrelas; outra coisa é olhar o céu para ver se vai chover. Ainda assim, entre esses dois movimentos, há uma conexão: o céu, que dá medo e avisa que é hora de ir para dentro, mas que, com seus tons variando desde o cinza ao ‘pretão’, ao mesmo tempo é ‘tri de olhar’.

Conforme Duarte Júnior (1991) que, como já comentamos, explora o significado da experiência estética a partir daquilo que entende como experiência da beleza, a beleza não se encontra nem nos objetos em si nem isoladamente nos sujeitos, mas na relação que se estabelece entre ambos. A beleza “é uma forma de nos relacionarmos com o mundo” (p. 13), não sendo atributo do objeto nem vivendo em nossa consciência por si própria: “A beleza habita a relação” (p. 45). O autor reconhece duas maneiras diversas de nos relacionarmos com o mundo, que podem ser denominadas **experiência prática** e **experiência estética**.

Para o autor, na experiência prática, a percepção é utilitária, procura-se compreender a função das coisas, busca-se a *verdade sobre o objeto*, havendo um predomínio dos aspectos racional, conceitual, intelectual, sobre os aspectos afetivos, o sentimento e a imaginação. Em nosso cotidiano, nos deparamos constantemente com objetos dotados de qualidades estéticas, objetos com os quais houve, notadamente, preocupação estética no momento de sua produção. Todavia, a relação utilitária que estabelecemos com esses objetos no dia-a-dia não é exatamente uma relação estética, pois o prazer estético encontra-se subordinado à função de tais objetos. A experiência com objetos belos não chegaria, assim, a configurar plenamente uma experiência estética, pois o sentimento agradável ‘beleza’ está subordinado à sua utilidade. Aí a beleza é um aspecto do objeto a serviço de sua funcionalidade.

Enquanto na experiência estética, conforme Duarte Júnior, *busca-se a verdade do objeto*, interessando-nos sua forma, sua aparência. O ser do objeto estético reside no sensível e este serve apenas para ser fruído. A experiência do belo “é uma

espécie de parêntese aberto na linearidade do dia-a-dia" (p. 33), que exige uma suspensão do modo pragmático como encaramos o mundo.

O filósofo Jerome Stolnitz (2007), defende que, como condição para que se possa ter uma experiência estética com algum objeto, seja necessário que adotemos determinada postura com relação a esse objeto, determinada **atitude**. A atitude é entendida como uma forma de *"dirigir e controlar nossa percepção" (p.45), selecionando aspectos aos quais daríamos atenção em detrimento de outros.*

Em nosso cotidiano, estaríamos acostumados a perceber as coisas pensando em sua utilidade, visando determinados objetivos, adotando o que Stolnitz define como **atitude prática**, a partir da qual *"percepcionamos as coisas apenas como meios para um fim que está para lá da experiência de as percepcionarmos" (p. 47).* Subjaz, ao adotarmos esse tipo de atitude com relação a um objeto, a questão: *"O que posso fazer com ele e o que ele pode me fazer?" (p. 47).* Predomina, nesse caso, um tipo de observação que pretende realizar uma identificação rápida das coisas e de suas utilidades.

A viabilidade de uma experiência estética com relação a um objeto estaria condicionada a que nos disponibilizássemos a apreciá-lo esteticamente; adotando o que ele denomina de **atitude estética**, a qual existe como condição prévia da própria experiência. Ao adotarmos uma atitude estética com relação a um objeto, estaríamos preocupados exclusivamente com os seus aspectos formais, os quais nos absorveriam completamente, nos envolvendo e nos levando a um estado de contemplação ativa. Ativa porque não estaríamos limitados a receber passivamente as informações oriundas do objeto, estaríamos sim, atentamente buscando-as em seus mínimos detalhes.

A partir dos relatos de Som, Luis e Bárbara, do relato de Daniel e do diálogo que a ele se seguiu percebemos que, em alguns momentos, os alunos adotam claramente o que poderíamos denominar de atitude estética. Por vezes essa atitude quase se impõe sobre eles, como nos relatos dos primeiros contatos com o mar; em outras situações, como as de admirar o céu e as estrelas, essa é uma atitude que voluntariamente se adota com relação a certas coisas e a ocasiões específicas. Há

outras circunstâncias, ainda, em que essas atitudes se mesclam e, ora sobressaem os aspectos estéticos da cena, ora as necessidades práticas imediatas.

Autores como Langer (1980), criticam a ênfase que tem sido dada à noção de atitude estética. A autora considera que o entendimento da arte e da obra de arte a partir da posição daquele que a cria, ou seja, da arte como “*criação de formas simbólicas do sentimento humano*” (p. 42), poderia ser mais elucidativo para uma teoria filosófica da arte. Langer se apóia no conceito de ‘forma significante’ cunhado por Bell para formular uma concepção para a natureza da obra de arte (relativa à música, na reflexão em questão, mas possível de extensão a todas as formas de arte), considerando-a como

forma articulada mas não-discursiva que tem importe³³ sem referência convencional e, portanto, que se apresenta não como um símbolo, no sentido ordinário, mas como ‘forma significante’, em que o fator da significação não é discriminado logicamente, mas é sentido como uma qualidade, mais do que reconhecido como uma função (p.34).

A autora enfatiza que Bell (2007) considera como função da estética o entendimento da emoção estética e considera o objeto dessa emoção (a obra de arte) e a razão pela qual - e a maneira através de que - certos objetos nos comovem, como estando além dos limites dessa função. O mesmo autor, contudo, conforme Langer, reconhece que, antes de sentirmos uma emoção estética por uma combinação de formas, percebemos intelectualmente o acerto e a necessidade dessa combinação; e questiona se seriam as próprias formas ou a nossa percepção sobre seu acerto e necessidade as causas da emoção estética (p. 35). Para Langer “*a questão relativa ao que nos provoca a emoção é exatamente a questão relativa ao que torna o objeto artístico*” (p.36).

A crítica feita pela autora não é no sentido de que a experiência ou a atitude estética não existam, mas de que sejam insuficientes para a compreensão da obra de arte e de seu valor. Segundo Langer, “*a mesma crítica aplica-se a todas as teorias que começam com uma análise da atitude estética: não vão além dela*”. Para a autora Schopenhauer, que pode ser considerado o principal responsável pela “*noção de um estado, completamente sem desejos, de discriminação pura, sensual, como sendo a atitude*

³³ Importe é entendido aqui como “*conjunto das idéias ou dos sentimentos que uma palavra ou uma expressão desperta em um meio social dado além do que esta palavra ou expressão designa literalmente*”, conforme nota dos tradutores.

adequada para com as obras de arte" (p.36), não fez dessa atitude o ponto de partida para sua análise, seu sistema, mas uma consequência.

O fato de a atitude estética ter sido empregada com tanta insistência como principal dado da experiência artística decorre, para Langer, da pressão de algumas correntes psicológicas em confinar problemas filosóficos da arte nos limites do behaviorismo e do pragmatismo, a partir dos quais todas as experiências do homem seriam manifestações mais ou menos diretas de impulsos motivados por necessidades animais, e os valores estéticos deveriam ser tratados ou como prazeres (satisfações diretas) ou como meios de satisfazer necessidades biológicas, tais como *"ventilar sentimentos reprimidos através de uma catarse inofensiva"* (p. 38). Nesses casos, a experiência artística não seria considerada como *"essencialmente diferente da experiência ordinária física, prática e social"* (p. 38). Posição defendida por Dewey, conforme exemplifica a autora, e conforme expus brevemente nas páginas anteriores ao referir-me à opinião do autor de que toda experiência contém um caráter estético.

Para outros teóricos, os 'verdadeiros conhecedores de arte', no dizer de Langer, entender a arte como uma fonte de experiências semelhantes àquelas vivenciadas no cotidiano seria deixar de ver sua própria essência, o que a torna importante e a distingue enquanto *"função criativa de uma mente tipicamente humana"* (p.38). Para esses teóricos, a experiência estética é diferente de qualquer outra e

a atitude em relação às obras de arte é uma atitude altamente especial, a resposta característica é uma emoção inteiramente à parte, algo mais do que a fruição comum - não relacionada aos prazeres ou desprazeres fornecidos pelo ambiente real da pessoa e, portanto, perturbada por esses mais do que integrada na cena contemporânea (p. 38-9).

A arte vista como um tipo de emoção diferente, como um tipo especial de experiência, torna-se de difícil acesso àquelas pessoas incapazes de entrar no estado de espírito adequado denominado atitude estética, a qual *"é difícil de alcançar, mais difícil de manter e raramente é completa"* (p.39). Na opinião de Langer, poucas pessoas chegariam, alguma vez, ao estado de *intensidade desinteressada de contemplação*, proposto por Roger Fry, por estarem ocupadas ou preguiçosas demais para tal. Em seu entender, ao menos os pragmáticos reconhecem o interesse na arte como algo

natural e não como “*uma frágil flor de estufa reservada para os iniciados e muito cultos*” (p.40).

Diante das considerações de Langer a esse respeito, em que pé ficamos então? Seria o caso de desconsiderarmos as emoções manifestadas pelos alunos frente às belezas naturais caracterizando-as como essencialmente diferentes das emoções oriundas das relações com a arte?

Ao mesmo tempo em que as considera essencialmente diferentes, Langer não deixa, no entanto, de reconhecer certa dificuldade que as pessoas enfrentam para acessar o tipo de atitude exigida para possibilitar a experiência com a arte, enquanto considerada como um tipo raro e especial de experiência.

Do ponto de vista de quem trabalha com educação e mais precisamente com uma disciplina de arte na escola, caberia pensar, então, na atitude estética não como algo tão raro e praticamente inatingível, mas como uma postura possível de ser alcançada, ainda que com dificuldade. O que também não significa dizer que a atitude estética seja uma postura corriqueira, igualável a qualquer outra que se tenha, dispensando-se a própria necessidade de se pensar a respeito.

Além disso, Langer, ao reivindicar que nos desviássemos da emoção da contemplação e nos concentrássemos naquilo que torna o objeto artístico, sugere que essa ‘*forma significativa com importe*’ seja algo sentido não logicamente, mas como uma qualidade. Não estaríamos, de certo modo, ao falarmos nessas qualidades, de volta a pensar na emoção subjetiva?

A autora concebe a arte como a “*criação de formas simbólicas do sentimento humano*” (p. 42) e insiste que devemos nos voltar à compreensão dos aspectos que tornam essa criação mais ou menos eficaz enquanto tal para compreendermos o que faz com que seja ou não apreciada. As pessoas com algum tipo de “*adestramento artístico*” (p. 42), na concepção de Langer, possuem mais sensibilidade que as demais para reconhecer a justeza de tais formas e, mais do que isso, conforme a autora, essas pessoas, os artistas, não necessitam cultivar uma espécie de atitude denominada estética, pois sua atenção aos aspectos estéticos naturalmente se sobrepõe à atenção devotada aos aspectos práticos em suas relações cotidianas com o mundo.

Os alunos em questão não possuem qualquer tipo de formação artística, salvo, em alguns casos, o aprendizado autodidata de um ou outro instrumento musical. Seu contato anterior com as artes visuais é praticamente inexistente e não podemos deixar de considerar a dificuldade de acesso de tais alunos aos espaços expositivos de arte disponíveis na cidade, uma vez que o bairro em que residem localiza-se há mais de duas dezenas de quilômetros do centro da cidade e o deslocamento entre os espaços é bastante precário³⁴. Infelizmente, apesar do apoio e do empenho da Direção e da Coordenação Cultural da escola, apenas em raras exceções conseguimos viabilizar saídas de campo com os alunos da EJA para visitar exposições e proporcionarmos um contato direto dos alunos com as obras de arte, o que resulta, por fim, na maior parte das vezes, em quatro horas de viagem e apenas meia hora de efetiva visita a alguma exposição.

Considero que não se trata, nesse momento, de questionarmos a pertinência das *'formas simbólicas do sentimento humano'* trazidas às aulas enquanto mais ou menos eficazes para provocar a emoção, uma vez que quando constatei o desencantamento e o desinteresse dos alunos com relação à arte, o fiz em um contexto em que a justeza das formas de muitas das obras com que tivemos contato³⁵ haviam sido amplamente reconhecidas, embora algumas se mostrem mais controversas a esse respeito. O que poderíamos fazer seria, talvez, a partir das sugestões de Langer, reconhecer que o exercício de concepção e criação de tais formas, possibilitados nas aulas de artes, poderia de algum modo contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos às formas simbólicas produzidas por outros.

³⁴ Embora hoje haja mais linhas de ônibus disponíveis na Restinga, os intervalos entre esses são grandes e o número de carros das frotas que circulam é bastante limitado. O trajeto entre o bairro e o centro em geral toma em torno duas horas, despendidas entre espera e deslocamento, em ônibus que em muito excedem a lotação máxima prevista.

³⁵ Infelizmente, no contexto das aulas, lidamos, sobretudo, com reproduções. Procuo diversificar as formas de apresentação das obras, por vezes mostrando vídeos, por vezes levando-os a pesquisarem imagens em sites de museus e fundações culturais, por vezes levando pôsteres e reproduções em livros e, principalmente, mostrando imagens através de projeções de slides digitais. Certamente muito das obras se perde nesses contextos, mas são as possibilidades de que dispomos. Além disso, procuro abranger os mais variados tipos, técnicas, estilos e períodos nas imagens que apresento, envolvendo desde as produções pré-históricas até as obras de arte contemporânea, e enfatizando também o trabalho de artistas e artesãos populares.

Também não acredito que seja o caso de simplesmente constatarmos que algumas pessoas são mais dotadas de sensibilidade estética do que outras, ainda que tal fato seja possível e até mesmo provável, e sim de investigar com o que e como se pode despertar o interesse, a atenção, a atitude estética nesses alunos, nesse contexto.

Gostaria de destacar, ainda, que os alunos compreendem, reconhecem e até mesmo diferenciam os tipos de atitude que adotam em relação a um objeto ou aos elementos da natureza, o que transparece em suas falas, em especial no diálogo travado a respeito dos modos de ver o céu. Nos dois primeiros casos relatados, o de Luís e o de Som, os alunos foram arrebatados inesperadamente pela visão de algo que os convocou à adoção da atitude estética, enquanto nos dois casos seguintes, relatados por Bárbara e Daniel, os alunos realizaram um movimento voluntário em direção a essa atitude de contemplação. Em todas essas situações revelou-se nos alunos uma tendência à introspecção e até mesmo um movimento no sentido de buscarem distanciar-se de outras pessoas, bem como de diminuir seu ritmo habitual.

2.2.2. *Coisas que chocam – sentimentos*

Ao solicitar, ao final do segundo encontro com os alunos, que agrupassem os assuntos discutidos por temas, da maneira como julgassem conveniente, os alunos criaram, entre outros, o grupo temático: **Coisas que chocam – sentimentos**. Vale à pena ressaltar que a criação do grupo não se deu de forma automática, e sim que os alunos foram debatendo, sugerindo, fazendo concessões, até que essa configuração final de grupo temático tomou forma. Alguns dos alunos ressaltaram o fato de que esse grupo continha *as coisas da vida*, ou a *ordem natural das coisas*, ou ainda o *ciclo da vida*, sugerindo, inclusive, que ordenássemos os itens em uma possível seqüência cronológica: paixão, amor, sexo, nascimento, crianças, acidentes, mortes.

De qualquer maneira, um aspecto que considero que exista em comum entre a maior parte dos exemplos citados e discutidos dentro desse grupo é o fato de que claramente exemplificam vivências dos alunos que se configuram como

'experiências' em um sentido mais amplo, mas cujo caráter 'estético' (talvez pela ausência do *elemento semântico elevatório*) poderia ser facilmente questionável.

Optei por trazê-las, nesse momento, por diversos motivos. Em primeiro lugar, justamente pelo fato de que as considero emblemáticas da noção de experiência e aproveito, assim, para problematizá-la brevemente. Em segundo lugar, porque considero que os alunos da escola, de um modo geral, por um lado vivenciam muitas experiências e por outro lado tem o aspecto estético muito presente em seu dia-a-dia, embora o entrelaçamento significativo entre ambos (o foco de meu interesse) seja muito raro. Gostaria, então, de, ao trazer os exemplos narrados pelos alunos, salientar alguns aspectos que me permitem considerá-las como *experiências quase-estéticas*.

O que é, então, uma experiência, considerada em seu sentido mais amplo? A experiência que nos interessa compreender, portanto, não é aquela realizada no âmbito de um laboratório, controlada, conduzida, e que busca validar ou invalidar determinado pressuposto. Tampouco se trata, nesse momento, de abordar a experiência mensurável, quantificável em anos de prática em determinada área registrados na carteira de trabalho, por exemplo. Para melhor compreendermos essas experiências quase-estéticas, é necessário pensar sobre a experiência em seu caráter mais essencial, investigando o que a caracteriza e como essa se constitui enquanto tal.

Um dos autores que nos auxilia nesse sentido é Gadamer (2008), que explora esse conceito elucidando que a experiência cotidiana se produz de maneira fortuita e irregular e que a ciência moderna procura, através da utilização de diversos procedimentos metodológicos, anular essa historicidade intrínseca à experiência. O autor abandona, assim, o caráter teleológico das experiências consideradas nesse âmbito, não a considerando, portanto, na perspectiva de seu resultado, mas de sua essência geral.

Parece que a experiência, se não submetida a rígidas regras e tentativas de controle (as quais, em verdade, apenas confirmam esse caráter), envolve aspectos de inevitabilidade, de impossibilidade de previsão, predição e controle, que lhe são

característicos. Requer, ainda, a existência de um fato inesperado, pois uma mesma coisa não pode se converter em nova experiência a menos que algo novo aconteça. “Quando se fez uma experiência, isso significa que a possuímos” (p. 462), ela passa a nos constituir enquanto um saber mais amplo, não apenas sobre nós mesmos, mas sobre o mundo. Gadamer entende a experiência não como um processo de formação de universalidades e sim, ao contrário, como um processo negativo, através do qual *‘coisas típicas são destipificadas’*. Esse aspecto de negatividade característico da experiência, a qual envolve, inevitavelmente, que se frustrem expectativas, pois somente pode ser adquirida através dessa frustração, leva Gadamer a descrevê-la como *‘eminente dolorosa ou desagradável’*.

Martin Heidegger (2003), ao propor a realização de uma experiência com a linguagem, caracteriza a experiência da seguinte maneira:

fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. Fazer, não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula (p. 121).

Em seguida, o autor complementa sua caracterização, salientando o caráter de movimento, de deslocamento e conseqüente *‘encontro’*, presente no ato/efeito da experiência:

fazer a experiência de alguma coisa significa: a caminho, num caminho, alcançar alguma coisa. Fazer uma experiência com alguma coisa significa que, para alcançarmos o que conseguimos alcançar quando estamos a caminho é preciso que isso nos alcance e comova, que nos venha ao encontro e nos tome, transformando-nos em sua direção (p.137).

No entender de Heidegger, fazer uma experiência pressupõe, portanto, que não detemos o controle sobre ela, que não a conduzimos, que não a produzimos. É necessário um encontro com algo e, nesse encontro, deixar que esse algo *‘produza’* em nós uma comoção, uma transformação. É fundamental, aqui, a existência do encontro e a postura que deve ser adotada nesse encontro, uma postura de abertura, de disponibilidade, de *“deixar-se tocar”*.

Uma experiência seria, então, um acontecimento, não previsto, não controlado, um acontecimento singular, um evento único, temporal, situado, algo

que acontece e que, ao mesmo tempo, transforma e modifica a pessoa que passa pela experiência ou é por ela atravessada.

Vejamos alguns exemplos trazidos pelos alunos. Eventos como acidentes e mortes figuraram nos instrumentos escritos de cinco dos nove alunos presentes no primeiro encontro realizado com a turma. Três desses alunos comentaram que possuem o hábito de parar para ver acidentes de trânsito, acidentes de um modo geral e mortes, tendo esse aspecto, por conseguinte, figurado no tópico “o que eu paro para ver?” do instrumento escrito³⁶. Ao serem interpelados acerca dos motivos para tal, relataram fazê-lo simplesmente por curiosidade, para saber se é alguém conhecido, ou para poderem comentar o ocorrido posteriormente. Os dois outros alunos em cujos instrumentos constaram referências a acidentes e mortes, ao contrário dos demais, afirmam não gostar de ver esses eventos e ambos elegeram uma dessas situações trágicas que presenciaram como algo que os “marcou ou impressionou”.

Cláudia presenciou um acidente de trânsito. Ela relata:

Eu botei um acidente. Eu vi um acidente, muitos anos atrás, de um motoqueiro. Isso aí me impressionou e tava na minha frente, eu ouvi, o barulho, do ônibus passando por cima da cabeça do motoqueiro. Uma coisa que me impressionou de verdade, isso aí nunca mais saiu da minha cabeça, eu devia ter uns 20, 19 anos.

[...]

Eu não! (*referindo-se ao fato de parar ou não para olhar*), isso aí aconteceu na minha frente, sem querer, eu fiquei estática, assim, olha, porque foi muito rápido, mas na minha cabeça passa assim, como se fosse em câmara lenta, sabe? Ver toda aquela coisa, porque estourou, estourou a cabeça do cara, assim, foi horrível. Então isso aí é uma coisa que eu nunca mais vou esquecer na minha vida. Quebrou o capacete, quebrou, e eu fiquei assim olha (*faz uma expressão facial de perplexidade*), eu e a minha amiga. Tava assim caminhando... Isso foi na João Pessoa, horrível, horrível isso.

Som presenciou a morte prematura de um amigo:

O que me marcou foi a morte prematuramente de alguns amigos, né? E bah, eu lembro uma vez, faz o quê? Faz uns seis sete anos atrás, e nós tinha se reunido, jogando vídeo game, todo mundo jogando vídeo game normal e tinha um camarada... Nós insistimos o dia todo para ele ficar com nós: ‘vamos jogar vídeo game!’ E ele: ‘Não, não quero saber, eu tenho que fazer umas mão, não sei o que, pá pá pá...’ Daí ele sumiu, daí quando voltou, já era de noite. Daí, quando *vê*, tava tudo quieto assim, calmo, e o cara fechou a porta e nós entrando e daí deu aquele monte de tiro, tiro, tiro, tiro. Bah, parecia filme,

³⁶ O instrumento mencionado consta como Apêndice C.

assim, quando matam a pessoa, mas, tipo assim, só a sombra, e do outro lado mostra só aquela luz e os tiros saindo... Bah, igualzinho. Daí no final, bah, quando *vê* as gurias tudo chorando, a família do cara toda chorando e eu me lembro que: 'Bah, vamo *vê*, vamo *vê*!' Aí, quando abriu a porta, eu não vi mais nada, aí já acordei depois. A polícia ali e tava todo mundo gritando: 'Vamo se afastar do corpo!' E tinha um pano branco ali em cima. Bah, até hoje, assim, às vezes, passa e dá um... Sei lá, um pneu estoura ou alguém estoura uma bombinha e me dá um troço, eu pulo do nada, já me dá uma coisa. Não é mais a mesma coisa, assim, sabe? Até meu sobrinho às vezes compra um estalinho ali, já começa pá pá pá e eu já saio da volta daquilo ali, por que já...

Infelizmente o bairro onde fica localizada a escola em que foi realizada a pesquisa foi apontado como o bairro mais violento³⁷ de Porto Alegre em 2011. Assassínatos, sobretudo envolvendo tráfico de drogas, são comuns no bairro. A maior parte das famílias de alunos da escola já sofreu alguma perda relacionada a homicídios ou conhece alguém que sofreu perdas. Os jornais do bairro relatam os crimes hediondos, que ocorrem muitas vezes à luz do dia, e fazem questão de ilustrar os relatos com fotos explícitas dos corpos ensangüentados. Nesse contexto, muitas vezes, a morte (e a vida) são tratados de modo banal. O desenvolvimento da sensibilidade através do contato e da experiência com obras de arte é algo muito distante das cenas com que os alunos se deparam cotidianamente. Chamou-me a atenção o fato de que os alunos Som e Cláudia mostraram-se extremamente sensibilizados e marcados pelas experiências que presenciaram.

Dewey afirma que *"the esthetic is no intruder in experience from without, whether by way of idle luxury or transcendent ideality but that it is the clarified and intensified development of traits that belong to every normally complete experience"*³⁸ (DEWEY, 2005, p. 49), defendendo, por conseguinte, que o estético é intrínseco a

³⁷ Em reportagem veiculada no dia 6 de setembro de 2011, pela Zero Hora, comenta-se a antecipação da implementação de polícias pacificadoras no Rio Grande do Sul, programa aqui denominado "Territórios da Paz", na tentativa de conter uma série de assassinatos que vem ocorrendo na cidade em virtude do tráfico de drogas, especialmente no bairro Restinga. Ao longo do primeiro semestre do ano a Restinga concentrava 11% dos casos na capital, *"liderando o ranking de mortes"*. As mortes, que somavam 20 no primeiro semestre do ano, na data da reportagem já haviam atingido a marca de 35, quatro delas ocorridas em apenas no fim de semana anterior à decisão de antecipar a implementação do programa pela Brigada Militar.

ETCHICHURY, Carlos e ROCHA, Carolina. *UPPs gaúchas têm início pela Capital: assassinatos no bairro Restinga fazem governo antecipar programa no RS*. **Zero Hora**, Porto Alegre, 6 set. 2011, p. 31.

³⁸ O caráter estético não é um intruso à experiência, exterior a ela, acrescentado por mero luxo ocioso ou idealismo transcendente, e sim o desenvolvimento intensificado e clarificado de traços que pertencem a toda e qualquer experiência que seja completa. (tradução da autora).

qualquer experiência como tal, sendo a amplificação de traços presentes na experiência, os quais permitem esta que seja vivenciada como um todo significativo.

Diferentemente de seus colegas, que relataram animadamente o hábito que possuem de ‘querer saber’ desses acidentes, Som e Cláudia adotam uma postura de distanciamento e até mesmo de procurar evitar ver ou ouvir qualquer coisa que os remeta à experiência que vivenciaram. A meu ver o aspecto estético dessas experiências fica evidente, nos dois relatos, tanto pela riqueza de detalhes com que as cenas são descritas e pela referência constante que os alunos fazem a pormenores da cena que percebem através dos sentidos, quanto pela expressão de um intenso desprazer que experimentaram ao vivenciá-las.

As situações e os exemplos considerados nesse grupo temático envolvem, desse modo, momentos em que as experiências se evidenciam em seu caráter mais genuíno. Momentos em que os alunos foram alcançados e comovidos por alguma coisa e que, portanto, os transformaram. A vivência de tais experiências, por mais traumáticas que possam ter sido, não tornou esses alunos insensíveis para os aspectos vivenciados, ao contrário, os fez cientes da imprevisibilidade e da finitude da vida.

2.2.3. Lazer

*Frágil é o silêncio:
Uma palavra apenas
Pode destruí-lo.*
Kátia Elizete de Campos Cornélius³⁹

³⁹ Poema que circula nos ônibus de Porto Alegre, através da proposta ‘Poemas no Ônibus’. A respeito desse poema, Som comentou: “Bah, tem uma do ônibus que é tri, quer ver? Tem uma do ônibus que é tri, que é assim, ó: ‘Frágil, é o silêncio: uma palavra só, pode destruí-lo’. Essa daí é... Daí tu fica imaginando... Bah, como é que...? Pior que é verdade, né? Porque um ‘aizinho’ e deu! Acabou o silêncio...”

Endereço eletrônico que divulga os poemas selecionados: <http://poemasnoonibus.blogspot.com/>, acesso em: 28 de outubro de 2011.

No endereço: <http://devaneiosdotatton.blogspot.com/2011/04/onibus-e-atencao-plena.html>, um passageiro fotografa o poema e o comenta. Acesso em: 28 de outubro de 2011.

O terceiro grupo de que trataremos aqui foi denominado pelos alunos de **Lazer**. Esse grupo compreende atividades que os alunos praticam, buscam, realizam por prazer, sobretudo em seu tempo livre. Entre essas atividades foram incluídas, por exemplo, a música, os filmes, as novelas e o futebol.

As atividades reunidas nesse grupo poderiam ser relacionadas facilmente ao que Welsch (1995) considerou como expressão dos crescentes processos de estetização da vida contemporânea e que caracterizou, dentre as diversas tipologias de estetização que envolvem esses processos, como um fenômeno de *estetização superficial*. Para o autor,

Nesta estetização superficial cotidiana, domina o valor estético de primeiríssimo plano: o prazer, a diversão, o gozo sem conseqüências. Há muito tempo que essa tendência se alastra para toda a cultura em conjunto. A vivência emocional e o entretenimento tornam-se as linhas diretrizes da atividade cultural. A cultura dos festivais e da diversão expande-se; ela serve ao abastecimento de prazer e de divertimento de uma sociedade de tempo livre (WELSCH, 1995, p. 8).

Se todas essas atividades relatadas pelos alunos são estéticas no sentido superficial, poderiam ser também, de alguma maneira experiências estéticas? Welsch nos alerta para uma lei fundamental da estética, a qual *“reza que a nossa percepção precisa não apenas de animação e estímulo, mas também de descanso, zonas de repouso e interrupções”* (WELSCH, 1995, p. 18).

Gostaria de propor, dentro desse grupo de atividades de lazer, uma espécie de separação entre aquilo que poderíamos caracterizar como evidências de estetização superficial e algo que poderíamos chamar de *quase-experiências estéticas*. Ambas possuem os mesmos objetos de interesse, mas enquanto a primeira levaria à estimulação ininterrupta que *“conduz ao embotamento”*, a segunda seria um movimento em direção ao desenvolvimento da sensibilidade.

Acredito que esses subgrupos não se encontram plenamente apartados, constituindo mais certa tendência para um lado ou para outro. O que me fez considerar essa possibilidade? Algumas pistas que foram ficando evidentes nos relatos dos alunos e que apontavam, em certa medida, para a adoção de posturas de caráter um pouco diverso com relação aos mesmos interesses.

Pareceu-me haver, por exemplo, uma inclinação, nos casos mais evidentes de estetização superficial, para a diversão coletiva, para o 'estar junto', para a distração, enquanto nos casos que considere que pudessem configurar uma quase-experiência estética há uma tendência ao estar só, à introspecção, ao 'ensimesmamento' e à reflexão, bem como a estabelecer relações com aspectos mais críticos de suas vidas. Procuro, de agora em diante, tentar descrever e evidenciar esse movimento.

A música para os alunos, em geral, está associada à diversão, ao lazer. A eles apraz escutar música em diversos momentos: seja enquanto realizam outras atividades, seja para dançarem sozinhos ou em pares ou ainda apenas ouvir música pelo prazer de ouvir aquelas músicas que lhes agradam. Muitos gostam também de tocar instrumentos e de freqüentar shows.

Os shows, muitas vezes, são mais uma forma de socializar com os amigos do que de apreciar a música propriamente. Esse aspecto fica bastante evidente nas falas de André e Luis:

André: Eu gosto de jogar futebol, namorar e ir em shows... Show de pagode... Se eu gosto da banda, da música. É diferente de ouvir em casa, porque *vai* os amigos junto.

Luis: Ah, sei lá, eu vou às vezes para o show, e tem dia que tu nem *vê* direito o show, já *tá* bêbado... Que nem aquele dia que foi eu, ela, minha namorada, meu irmão. Quando *vê*, chegou uma hora que eu: 'Bah, quem é que tá tocando? Eu nem sei...'

Nesses casos a atenção não está voltada para aspectos formais da música, por exemplo, ou nem mesmo para a música em si e os alunos não chegaram a mencionar um tipo de sensação especial ao freqüentarem shows ou assistirem a música executada ao vivo. A música é quase uma desculpa para a festa, um pretexto para a reunião social, para beber, conversar, conhecer pessoas, estar junto com os amigos, confraternizar.

Em outros casos, no entanto, os alunos mencionam aspectos que os fazem relacionar-se com a música de um modo diverso. É o que procura nos explicar Daniel:

Música, eu gosto de música evangélica. A música evangélica mostra tudo que se passa com o ser humano e tu *sente* mais a presença de Deus na tua vida. Às vezes, quando nós *tá* triste ou *com* alegria, às vezes a música fala conosco.

Porque cada música evangélica foi buscada na Bíblia, e como assim, fortalece *nós* cada vez mais. Então eu gosto da música evangélica porque é ali que nós sentimos a presença de Deus. Ainda eu toco, eu toco flauta por enquanto e vou passar para o saxofone... Eu toco uns hinos maravilhosos, eu canto na igreja. Qualquer hino que fala nas obras de Deus é uma maravilha, às vezes nós *tamos* decaídos, tristes, e aquela música fortalece *nós*. Parece que Deus tá falando contigo através daquela música... É uma coisa muito boa.

Para Daniel a música tem uma relação direta com o sagrado, com o divino e, por vezes, parece “*falar conosco*”. Dewey ressalta o quanto as diversas formas de arte têm sido utilizadas pelas mais variadas religiões como forma de apelar aos sentidos para criar uma atmosfera de misticismo e admiração:

Theologies and cosmogonies have laid hold of imagination because they have been attended with solemn processions, incense, embroidered robes, music, the radiance of colored lights, with stories that stir wonder and induce hypnotic admiration. That is, they have come to man through a direct appeal to sense and to sensuous imagination⁴⁰ (DEWEY, 2005, p. 31).

Semelhante efeito ou potencial podemos perceber, por exemplo, através da explicação de Som a respeito da música:

Som: Eu já disse, né? Que a música é o alimento da alma, então a música tem que tocar lá dentro, tem que deixar o cara mal mesmo...
 Mod.: E o que faz a música tocar lá dentro?
 Som: Ah, uma boa melodia, uma boa letra, que deixa a pessoa assim marcada (...)

A partir do comentário de Som e Daniel podemos perceber que a música também pode trazer outros efeitos além de proporcionar momentos de distração e entretenimento. A música pode fazer sentir, fazer pensar. Para Andréia, existem jeitos diferentes de ouvir música, bem como músicas diferentes para ouvir em situações diversas, de acordo com seu estado de espírito. Ela comenta:

Eu gosto de rock, mas na verdade eu só escuto assim, mais pesado. Eu gosto de MPB. MPB, quando eu estou tranqüila, leve, mas quando eu estou com raiva, quando eu tô irritada, eu vou lá e boto um rock bem alto, assim sabe, bem pesado. Ninguém gosta lá em casa: minha irmã gosta de funk, meus irmãos gostam de pagode, meu pai de gauchesca... E daí eu sou a única lá em casa que curte rock...

Quando eu a questiono a respeito de o que a faz gostar de uma música, ela explica: “*Geralmente, assim, olha, eu gosto da batida. Mas eu gosto muito de música*

⁴⁰ Teologias e cosmogonias capturaram a imaginação porque foram recheadas com procissões solenes, incensos, mantos bordados, música, com radiantes luzes coloridas, com histórias que provocam perplexidade e induzem a uma admiração hipnótica. Elas vêm ao homem através de um apelo direto aos sentidos e à imaginação sensível (tradução da autora).

brasileira: é a letra... Tipo: não é música estrangeira ou alguma coisa assim. O que eu curto mesmo é música brasileira: MPB, Elis Regina, Chico Buarque... Com poder na letra!"

É a batida, mas não apenas a batida. É a letra, mas não apenas a letra. É a canção. Tatit (2006) nos fala da força e da presença da canção, a qual *"renasce toda vez que se cria uma nova relação entre melodia e letra"*. Os alunos são comovidos pelo entrelaçamento entre uma melodia que os agrada e uma letra que os diga respeito, que se relacione com algum aspecto relevante em suas vidas, como podemos perceber no diálogo que se segue:

Luís: E tem umas músicas também que o *cara* se identifica, aquela, que era dos Racionais, "O homem na estrada"⁴¹...

Andréia: Tu *era* o homem na estrada?

Som: E tem aquela outra, aquela dos Racionais, aquela música: "Desafio". Aquela música tu *pára* para ouvir... Bah, daí tu fica pensando assim: 'Bah, a gente não é nada, meu...'

Luís: E também quando eu tive preso, também, eu só escutava isso daí, era direto... Eu já tive preso, mas graças a Deus eu não faço mais nada...

Som e Luís citaram duas músicas do grupo Racionais MC's como sendo músicas marcantes em suas vidas, em especial pelo fato de que as letras fazem muito sentido para eles. Ao que parece, muitos jovens de periferias das grandes cidades brasileiras identificam-se com as situações narradas pelo grupo em suas letras, como fica evidente no trecho a seguir, descrito por Telles (2006), a respeito de um jovem da periferia de São Paulo:

Do outro lado da cidade, no fundo da zona leste, em uma área de ocupação recente e condições incrivelmente precárias de vida, é assim que um jovem de 20 anos fala de sua paixão pelo rap: "é a minha religião", diz ele. A princípio, "ouvia só por ouvir", até perceber que a música tinha a ver com ele, "com o seu dia-a-dia", "com o cotidiano da periferia". Para ele, não faz diferença se o grupo Racionais MCs é da zona sul, pois "periferia é periferia em qualquer lugar, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, qualquer lugar..." (TELLES, 2006, p. 98-99).

Luís procura explicar o motivo pelo qual gostava de escutar a música 'O homem na estrada', dizendo: *"Daí eu gostava de curtir esse tipo de música aí, que contava que o cara quando saiu da cadeia, o cara... Tudo era mais difícil, qualquer coisa ele já era suspeito, era tipo assim, era a letra da música... Eu sei lá te explicar o que era, mas eu gostava"*.

⁴¹ Constam, nos anexos, as letras das canções "O homem na estrada" e "A vida é desafio", que foram comentadas pelos alunos. Ressalto que há mais de uma versão disponível para cada uma dessas canções, que variam em performances diversas do grupo. Optei pelas versões mais frequentes.

Nesse sentido, a experiência de Luís e Som com a música dos Racionais MC's assemelha-se ao que Larrosa identifica como uma possível experiência de linguagem, de pensamento e de sensibilidade através da leitura. Para Larrosa, a leitura, enquanto compreendida a partir do ponto de vista da experiência, interessa menos pelo que diz o autor ou pelo que eu possa porventura vir a dizer a seu respeito e mais por seu potencial em ajudar a dizer, a pensar e a sentir aquilo que ainda não sei pensar, dizer ou sentir e, nesse percurso, ajuda-me a formar e transformar minhas próprias palavras, linguagem, pensamento, *“puede ayudarme a formar o a transformar mi propia sensibilidad, a sentir por mí mismo, en primera persona, com mi propia sensibilidad, com mis propios sentimientos”* (2006, p. 95).

Essa busca por identificar-se com algo, por ver-se representado de alguma maneira em algum aspecto da cultura é recorrente com relação a outras formas de expressão, como o cinema ou as novelas. A respeito das novelas, seguiu-se a conversa:

Andréia: Quando eu tô vendo novela, tipo essa última, a das oito, dá uma raiva, uma emoção de raiva assim, que bah: ‘Bah, que *abacaxi!*’

Som: A única novela que eu vi que realmente me emocionou foi a Xica da Silva. Porque, bah, eu achei que aquela novela foi... Era pesada, mas os negros, os escravos, apanhavam o tempo todo, o tempo todo. Era só sofrimento o tempo todo, a novela toda... Porque, claro, ali era tratado numa coisa, baseado em fatos reais a novela, até onde eu sei, né? Mas eu pensava... Tipo assim, porque novela, vou dizer uma coisa... Assim, como é que eu vou dizer pra senhora... Não sei, mas eu tenho isso, na minha opinião: eu acho que rico não casa com pobre. Só na novela, né? Essas novelas da Globo, bah, entre umas dez eles fazem uma que presta... Entendeu? E aquela novela ali foi legal.

Luís: As novelas também fogem totalmente da realidade do cara...

Andréia: Mas Xica da Silva é legal...

Joca: Foi legal...

Luís: Xica da Silva foi a primeira que...

Parece-me que os alunos, de modo bastante recorrente, carecem de uma identificação com os elementos da cultura de um modo mais amplo. Seguidamente expressam sua frustração por não se verem representados entre as personagens de uma trama de novela, de cinema, da música. Não quero dizer aqui que tudo que escutem, vejam, apreciem deva necessariamente dizer respeito diretamente a eles, para constituir-se em experiência, pois, no dizer de Larrosa, a experiência mesma pressupõe a alteridade: *“eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro*

como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro" (2006, p. 89).

No entanto, essa alteridade por vezes é tão intensa, tão radical, tão incompreensivelmente outra que impede o necessário movimento reflexivo da experiência, *"porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera"* (LARROSA, 2006, p. 90).

Desse modo, os alunos vivenciam quase-experiências estéticas quando se deparam com produções de outros que sejam capazes de dialogar com eles, com suas próprias vivências e suas próprias emoções. A alteridade passa a lhes fazer sentido na medida em que sejam capazes de com ela estabelecer relações. Tais vivências nos deixam pistas no sentido de procurarmos partir de seus interesses, de seus gostos e de seus conhecimentos para lentamente, junto com eles, irmos estabelecendo conexões com outras obras, outros artistas e ampliando suas possibilidades de experiência.

2.2.4. Enfim, a arte?

O quarto grupo de temas debatidos nos encontros foi denominado pelos alunos de **Arte** e sob esse título foram reunidos inicialmente carros e esculturas. Aparentemente, o critério utilizado para designar o nome ao grupo foi o fato de que os objetos nesse grupo compreendidos tratam-se, mais do que de obras de arte propriamente ditas, de produtos manufaturados ou objetos concebidos e produzidos por mãos humanas.

Ambos foram mencionados como resposta ao segundo tópico do instrumento escrito, que indagava os alunos sobre aquilo que os fazia "parar para ver" algo. Diversas foram as respostas mencionadas a esse respeito, com destaque para acidentes, mortes e mulheres bonitas.

O aluno Som comenta sua resposta ao tópico mencionado da seguinte maneira:

Eu botei aqui professora, coisas interessantes, artes. Eu gosto de ver também bastante, os carros *antigo* ali na... - aquela rua que sai o desfile do Sete de Setembro, quando dá a volta ali na Borges, sai lá na PROCERGS ali -, eu paro para ver os carros, eu fico olhando tudo ali, bah eu acho *tri* assim a engenharia... Bah, por exemplo: o carburador, a tampa, o motor. Aí eu já olho todos os detalhes, por exemplo, assim: do acabamento do carro, o couro, a costura, assim, tudo direitinho...

Notemos que Som não classifica os carros antigos que gosta de olhar como arte especificamente, mas como uma dentre as coisas interessantes que despertam sua atenção e entre as quais a arte figura. Sob esse ponto de vista talvez a denominação mais adequada para o grupo fosse 'artefatos', designando não apenas objetos estéticos por excelência, mas objetos criados, fabricados pelo homem independentemente de suas funções específicas e em oposição aos elementos naturais, às atividades que se pratica e aos sentimentos e eventos mencionados nos grupos anteriores.

O aluno deixa claro que lhe agrada examinar os pormenores dos diversos componentes dos automóveis, o que demonstra um fascínio que esses objetos exercem sobre ele, que admira essas obras de engenharia e *design*.

Gumbrecht (2006) propõe que um dos possíveis casos de experiência estética vivenciada nos mundos cotidianos contemporâneos dependeria de "*um nível particularmente alto da adaptação de um objeto à sua função*" (p. 57). Tal modalidade de experiência estética, que o autor exemplifica mencionando as cadeiras de *design* produzidas na Bauhaus, seria possível não a partir de uma interrupção repentina no fluxo cotidiano das coisas, mas através de um processo gradual em que "*o Ser de uma coisa, de uma maneira bastante literal, cresce em nós*" (p. 59).

A admiração e o fascínio exercido por esses objetos não se dá de modo repentino, como uma surpresa, como algo inesperado que nos pega desprevenidos, mas como um descobrimento de um objeto que se dá gradativamente e que, a cada vez que se olha, revela-nos novos aspectos seus.

Na resposta de Som com relação àquilo que ele "parava para ver" constava, ainda, a referência à arte. Tendo sido esse o único momento ao longo dos encontros em que a arte foi mencionada, solicitei ao aluno que exemplificasse um

tipo de arte que tivesse visto e achado interessante. Ao que se seguiu o presente relato:

Som: Arte assim, eu gosto de olhar, vamos dizer assim, vamos supor, eu *fui no museu umas três vezes*, eu vi um monte de coisa, uma vez tinha assim, até tinha, não sei se era, acho que era umas imagens, mas bem real assim dos padres, tinha dos freis assim, sabe? E tinha uma, bah, e parecia uns bonecos, e a roupa deles assim bem feitinha, bem feitinha, parecia assim uns homenzinhos que eles pegaram e botaram numa redoma de vidro e deixaram ali. Bah, fiquei *viajando* ali nos padrezinhos... E tinha um assim que era um frei sabe? Desses como é que se diz? Franciscanos. Grande assim, né? (*mostra o tamanho com as mãos*) Bah, uns *gurizinho*, tudo em volta dele, com uns caderninhos embaixo do braço...

Mod.: E tu te impressionaste por que parecia de verdade, só que em miniatura?

Som: ã-ham. Bah. Bem direitinho a barba assim, tu *via*, sei lá, parecia uma cera assim a barba do frei, o cabelinho do frei parecia de verdade, e das criancinhas também. Bah, uma sensação de tu ficar olhando e a primeira coisa que eu penso é: como é que uma pessoa em sã consciência vai conseguir fazer aquilo ali? Tem que ser muito, muito, muito gênio para pegar, tipo assim: tá, tu pegou duas..., aí depois, vamos supor, pega uma pinça e bota ali um fiozinho, cada fiozinho de cabelo ali na cabecinha. Tu pega, se tiver que colorir os detalhezinhos, pinta ali... Até o anel - que eles usam um anelzinho -, até o anel bem desenhadinho, assim. Tu olha e diz que é um anel de verdade.

Fica evidente, no relato do aluno, a valorização de aspectos estéticos considerados mais 'tradicionais', como a semelhança ao real e o domínio técnico do artista.

Almeida (2000), ao discorrer sobre os problemas, teorias e argumentos da filosofia da arte, retoma a teoria da arte como imitação, afirmando que essa "*é uma das mais antigas teorias da arte*" e que "*a definição que constitui sua tese central é a seguinte: uma obra é arte se, e só se, é produzida pelo homem e imita algo*". O autor explica que a característica fundamental dessa teoria não reside no fato de que a obra de arte deva ser produzida pelo homem, mas no fato de imitar alguma coisa, já que em outras teorias também se considera necessário que as obras de arte sejam produzidas pelo homem.

No caso relatado pelo aluno me parece, todavia, que ambos aspectos estejam intrinsecamente relacionados, pois, ainda que a obra seja valorizada por sua semelhança extrema e bem sucedida com o objeto real a que se refere, esse valor diz respeito simultaneamente à habilidade e ao empenho do artista em realizá-la. Uma fotografia em que freis e crianças aparecessem idênticos ao real provavelmente não

despertaria semelhante interesse e admiração em Som, pois provavelmente seria considerada mais como conseqüência do dispositivo fotográfico do que da habilidade do artista em utilizá-lo.

Aparentemente, o valor atribuído pelo aluno à obra, nesse caso, diz respeito especialmente à constatação do emprego de uma exímia habilidade de observação, ao empenho, à paciência e ao evidente domínio técnico demonstrado pelo artista ao executar sua obra que culminou, por esses motivos, em uma representação fidedigna dos freis e crianças.

Não estou pensando aqui em estabelecer teorias gerais da arte, compreendendo o que faz de uma obra de arte uma obra de arte, mas procurando compreender, através de algumas evidências, o que faz um objeto ser considerado arte para Som, despertando sua atitude e sua emoção estéticas. Procuo, portanto, me aproximar, assim, da teoria da arte dos alunos, lembrando a já referida sugestão de Bell de que para convenceremos alguém de que algo é estético, transformando sua experiência, devemos acessar e transformar suas teorias.

Martins (2011) revela sua preocupação com um possível distanciamento que venha se estabelecendo entre as concepções de educação e de experiência estética, e o conceito de estética, o qual, a seu ver é, ainda, por vezes, *“travestido de uma intenção de beleza, freqüentemente conectado com obras ditas bem feitas que reproduzem a realidade do mundo”* (p. 312). A autora preocupa-se, ainda *“cada vez mais com aqueles cujo contato com a arte move-se pela beleza e encantamento que ela desperta, seja pela técnica apurada, pela reprodução fiel da realidade, pela significação facilmente oferecida”* (p. 312).

O fato de que a autora revela tal preocupação seria um indicativo de que considera esse tipo de contato como uma forma equivocada de aproximar-se da arte? Deveriam, na visão da autora, tais experiências serem completamente desestimuladas ou a autora apenas propõe que não devemos restringir-nos a esse tipo de experiências, em especial no contexto do ensino da arte?

As características descritas como alvo da preocupação da autora em relação ao ensino da arte parecem estar plenamente de acordo com as características relatadas por Som a respeito de sua experiência. Seria, então, o caso de a

considerarmos inadequada para nossos interesses? Deveríamos desqualificar a única experiência com a arte relatada pelos alunos como algo significativo? Ou, ao contrário, devemos reconhecer as experiências estéticas semelhantes àquela descrita por Som como formas genuínas de relacionar-se com a arte, ainda que não sejam, em absoluto, as únicas formas possíveis?

Proponho, então, o reconhecimento da legitimidade da experiência estética conforme Som a vivenciou, seja ela denominada tradicional, clássica, acadêmica, *'olhar de missão francesa'* (cf. Martins) ou batizada de quaisquer outros termos, pois acredito que além de pertinentes enquanto tais, alguns aspectos dessas experiências possam contribuir até mesmo para ampliarmos suas próprias noções de arte e, por conseguinte, suas possibilidades de experiência.

Danto (1996), ao retomar aspectos da compreensão das obras de arte enquanto imitação da realidade, ressalta que o prazer que experimentamos ao depararmos-nos com uma obra de arte que pretende representar a realidade pressupõe a compreensão de que a obra de arte em questão *'não é real'*. O autor afirma que *"the art lover is not like Plato's cavedweller, who cannot mark a difference between reality and appearance: the art lover's pleasure is exactly based upon a difference he is logically required to be able to mark"*⁴² (DANTO, 1996, p. 16). Nesse sentido, uma obra de arte imitativa não é a aparição de alguma coisa tal como essa é na realidade, mas algo que se coloca *'em lugar de'*, permitindo-nos ver, com ela, aspectos da realidade que não seríamos capazes de ver sem ela⁴³:

As a work of art, the Brillo Box does more than insist that it is a brillo box under surprising metaphoric attributes. It does what works of art have always done - externalizing a way of viewing the world, expressing the interior of a

⁴² *"O amante da arte não é como o homem residente da caverna de Platão, o qual não é capaz de diferenciar entre realidade e aparência: o prazer do amante da arte é baseado exatamente em uma distinção que ele deve ser capaz de estabelecer"* (tradução da autora).

⁴³ O autor discute as noções de arte como espelho da realidade e a maneira como essa noção foi tratada por Platão e Shakespeare. Conforme o autor, *"Hamlet made a far deeper use of the metaphor: mirrors, and then, by generalization, artworks, rather than giving us back what we already can know without benefit of them, serve, instead, as instruments of self-revelation."* (DANTO, 1996, p. 8). *"Hamlet usou a metáfora de modo muito mais profundo: espelhos e, por extensão, obras de arte, ao invés de nos devolverem aquilo que podemos já saber sem benefício, servem, ao contrário, como instrumentos de autoconhecimento"* (tradução da autora).

cultural period, offering itself as a mirror to catch the conscience of our kings (DANTO, 1996, p. 208)⁴⁴.

Poderíamos nos confortar, a partir das constatações de Danto, pensando que o amante da arte não é morador da caverna de Platão, que se regozija com imagens da realidade sem saber que o faz, mas alguém que, residindo fora da caverna, deliberadamente adentra seu recinto e, ao olhar as imagens exercita seu olhar, agregando a ele novas possibilidades de compreensão de si e de seu entorno.

Ao dar início a suas reflexões a respeito da fotografia, Sontag (1981), contudo, alerta-nos de que a questão pode ser realmente um pouco mais complicada, pois afirma que *“a humanidade permanece irremediavelmente presa dentro da caverna de Platão, regalando-se ainda, como é seu velho hábito, com meras imagens da realidade”* (p. 3).

Admitindo ambas as possibilidades, passo agora a investigar o contato dos alunos com a fotografia.

⁴⁴ *“Como obra de arte, a Brillo Box faz mais do que insistir que é uma caixa de sabão dotada de surpreendentes atributos metafóricos. Ela faz o que obras de arte sempre fizeram – exterioriza um modo de ver o mundo, expressa o interior de um período cultural, oferecendo-se como um espelho para flagrar a consciência de nossos reis”* (tradução da autora).

3. RELAÇÕES COM A FOTOGRAFIA

Tendo discutido e procurado identificar as experiências estéticas que os alunos vivenciam em um sentido mais amplo em seus contextos de vida, procurei, a partir do terceiro encontro com o grupo, compreender a relação que os alunos estabelecem com as imagens que *fruem* em seu dia a dia. Que tipos de imagens estão presentes aí? Que sensações elas causam? Como é o olhar que os alunos dedicam a essas imagens? Elas se *impõem*? Elas passam despercebidas? Que tipo de reações, emoções, efeitos, sentidos elas produzem?

Ainda que as imagens fotográficas não tenham figurado entre os temas tratados pelos alunos quando procuramos investigar a ocorrência de experiências estéticas em seus cotidianos, três aspectos distintos me impeliam a problematizá-las: primeiramente, a constatação da centralidade do tema da cultura visual para o ensino contemporâneo de arte; em segundo lugar, a afirmação e a presença significativa da fotografia entre as linguagens da arte contemporânea e, por fim, a existência cada vez mais constante da fotografia no contexto de vida dos alunos.

A respeito do tema da cultura visual, podemos afirmar que se encontra, ainda, imerso em grande polêmica⁴⁵. Na última década, vários eventos e publicações deram espaço para o debate entre aqueles que se alinham com o conceito de Artes Visuais e aqueles que aderem à derivação da Cultura Visual. Procuo pensar, aqui, na perspectiva de que Cultura Visual e Artes Visuais não sejam campos excludentes, mas campos com alguns aspectos e interesses comuns, em que são possíveis diálogos, entrelaçamentos, contribuições. Em entrevista concedida ao Boletim Arte na Escola, de 2006, o educador espanhol Fernando Hernández⁴⁶ já propunha uma nova forma de alfabetização visual a partir do conceito de *visual culture literacy* e destacava a “*necessidade de pesquisa e análise da cultura dominada pelas imagens visuais e*

⁴⁵ Procuo tratar de modo mais detalhado essa polêmica no capítulo seguinte, que focaliza de modo mais específico o ensino da arte. Atenho-me, por hora, em expor a existência de questionamentos que enfatizam a necessidade ou a possibilidade de explorarmos imagens variadas da cultura nesse ensino.

⁴⁶ Conforme foi divulgado no Boletim Arte na Escola nº 41, de abril/maio de 2006.

de se repensar o currículo através de um enfoque sócio-cultural" (p. 8). Barbosa, por sua vez, ainda que procure manifestar sua preocupação no que tange aos riscos de uma possível adoção ingênua ou pouco fundamentada dos preceitos da cultura visual no ensino da arte, considera que *"a mais importante revolução do pós-modernismo, dos Estudos Culturais e da Cultura Visual é a quebra do muro entre o erudito e o popular"* (2010, p. 2).

Como podemos perceber, a noção de compreensão da cultura visual está presente de modo significativo no debate contemporâneo sobre o ensino de arte, contribuindo para uma ampliação da discussão tanto sobre o papel desse ensino na escola quanto a respeito do lugar ocupado pela imagem no ensino de arte e provocando, ainda, o questionamento a respeito de quais tipos de imagens podem e devem ocupar lugar nesse ensino.

Raimundo Martins (2007), procura delinear o percurso que possibilitou o fortalecimento dessas concepções. Para Martins *"são muitas as visões e versões de cultura"* (p. 19) e seguem se expandindo os conceitos, teorias e debates a esse respeito. Martins reforça a idéia de que o surgimento da imagem em movimento causou profundo impacto na imagem artística, transformando irreversivelmente suas formas de produção, suas funções sociais e formas de experiência; tendo abalado as concepções burguesas de 'fruição individual' e 'apreciação contemplativa' e inaugurando um tipo de experiência interativa e coletiva com a imagem. Diversificam-se, assim, as possibilidades de diálogo com a arte, com a imagem e com a cultura visual, dissolvendo distinções entre cultura 'superior' e 'inferior' e valorizando formas culturais como o cinema e a televisão.

Nesse contexto, desenvolvem-se os estudos culturais, que passam a considerar grupos sociais comuns como foco de pesquisas, entendendo os indivíduos desses grupos como capazes de produzir e transformar linguagens culturais e como seres interpretativos. Volta-se o interesse para a arte popular, a arte comercial, a arte 'de massa'. A cultura visual surge como campo transdisciplinar, conjugando campos como antropologia, ciências sociais, história da arte, literatura, estética, na tentativa de discutir e responder questões sobre aspectos diversos da visualidade, a partir de

um entendimento de que o olhar do espectador pode ser tão profundo e complexo quanto as diversas formas de leitura textual e não totalmente explicável pelo modelo de textualidade. Procura compreender, assim, o papel social da imagem na cultura.

O significado da imagem não estaria 'colado' a ela, pois uma imagem pode produzir sentidos diversos a partir do contexto do sujeito que a vivencia. Sentidos, esses, que não dependeriam exclusivamente de quem as cria ou de quem as percebe, mas da relação que se estabelece nesse encontro, mediada pelo espaço em que é estabelecida tal relação.

No contexto do ensino da arte no Brasil, a idéia de "leitura de imagem" precede os atuais debates sobre a necessidade de incorporar elementos da cultura visual nesse ensino e, de certo modo, já o realizava na prática. Tendo sido difundida entre as instituições educacionais no Brasil a partir do final da década de 70, sobretudo com a Abordagem Triangular, identificava a possibilidade de uma apreciação estética e interpretativa das imagens da arte tanto erudita quanto popular. Essa possibilidade educativa, por vezes, no entanto, acabou se desenvolvendo a partir de um caráter formalista, pautado na idéia de que fosse possível 'alfabetizar visualmente' a partir da compreensão de códigos formais da linguagem visual. Recentemente, à medida que se somou ao debate acerca do ensino da arte a possibilidade de abordagem da cultura visual, defende-se o resgate de um entendimento mais amplo do trabalho com imagens, que considera a cultura como sendo caracterizada a partir da visualidade. Isso não significa que se entenda a percepção visual como hegemônica entre os demais sentidos, mas sim que a visualidade é parte integrante, constituinte da cultura.

Uma abordagem da cultura visual no ensino de artes visuais não deveria, assim, restringir-se nem apenas a imagens tradicionalmente consideradas como artísticas, nem apenas aos elementos relacionados com a comunicação social e a mídia em seus diversos meios, mas, sobretudo, procurar compreender os diversos aspectos identitários que se produzem nas variadas formas de visualidade que a cultura assume.

Acredito que ao professor de arte, frente a esse panorama, caiba a sensibilidade de aproveitar aspectos significativos das imagens da cultura para aproximar os alunos do diálogo com a arte, de modo que, ao mesmo tempo em que a presença de tais imagens possa contribuir para engajá-los, o professor procure desenvolver sua leitura crítica sem, contudo, descuidar do que constitui sua matéria, que é a arte⁴⁷ e a possibilidade de experiência que dela advém.

Diante desse contexto, a fotografia é entendida aqui como uma linguagem no campo da cultura visual, situada nessa zona de fronteira entre o cotidiano e a arte canônica. Compreendida, sobretudo, como uma prática que abrange tanto elementos da cultura cotidiana, os quais possuem certamente um potencial estético bastante significativo embora não necessariamente artístico, quanto elementos artísticos propriamente ditos.

No âmbito artístico, mais especificamente, desde seu surgimento, a fotografia provocou ruídos. Da mesma maneira que o campo da arte contribuiu significativamente para o estabelecimento de questionamentos acerca da fotografia, quer sejam sobre suas possibilidades e limitações, quer sejam abalando seu pretenso estatuto de verdade, de evidência, de cópia fiel do real. Mais de um século e meio depois de seu advento, as questões a esse respeito estão longe ainda de ser resolvidas e permanecem como espaço fértil para reflexões e debates promovidos por teóricos e práticos de diversas áreas: críticos de arte, filósofos, sociólogos, antropólogos, semióticos, lingüistas, artistas, fotógrafos, jornalistas, cineastas.

A fotografia tem características próprias que a fazem possivelmente útil para diversas funções, dentre elas, a expressão artística. A arte, por sua vez, permite a expressão através dos mais variados meios, entre eles, o fotográfico. Pensar a intersecção entre arte e fotografia traz necessariamente presente características peculiares a estes meios. A fotografia como linguagem artística contrapõe-se à aparente objetividade necessária às fotografias com fins publicitário, jornalístico ou

⁴⁷ Consideremos que as próprias obras de arte contemporâneas constantemente nos convidam a estabelecer diálogos e questionamentos a respeito de aspectos identitários, políticos, culturais, midiáticos. Espero posteriormente trazer alguns exemplos de como se estabelecem alguns desses diálogos na fotografia, momentaneamente apenas cito os trabalhos da fotógrafa/artista Cindy Sherman, que a meu ver exemplificam vários desses aspectos.

de registro. Dessa possível subjetividade advém sua força expressiva, sua poética e sua peculiaridade em relação aos outros usos possíveis. Dentre os meios de expressão artísticos, a especificidade da fotografia é a sua relação com o referente externo, o elo, existente devido à sua gênese, que necessariamente se estabelece entre a imagem fotográfica e a realidade, uma ligação que não pode ser rompida e que talvez determine sua própria essência⁴⁸ como linguagem.

Tal característica técnica de conexão física com o objeto está presente no momento da tiragem da fotografia, mas não a influencia somente nesse instante. A marca da realidade indefectivelmente presente na imagem fotográfica traz consigo conseqüências não somente em nível de procedimentos técnicos, mas conseqüências também de caráter estético e filosófico. Devido a essa característica, inúmeros questionamentos foram colocados a respeito da própria validade da fotografia como meio de expressão artístico. Entre fins do séc. XIX e início do séc. XX – período das vanguardas históricas da modernidade -, a arte abandonava idéia de uma necessária fidelidade ao real para afirmar, enfatizar, valorizar, não apenas as linguagens e expressões específicas de cada meio, mas a expressão individual do artista. Nesse período vigora a noção de fotografia como um espelho, como uma cópia fiel da realidade e enfatiza-se seu processo mecânico. À idéia de automaticidade da fotografia contrapõe-se a obra de arte vista como produto do gênio, da inspiração e do talento do artista. Giulio Argan, a esse respeito, comenta que

[...] só surgirá uma fotografia de alto nível estético quando os fotógrafos, deixando de se envergonhar por serem fotógrafos e não pintores, cessarem de pedir à pintura que torne a fotografia artística e buscarem a fonte do valor estético na estruturalidade intrínseca à sua própria técnica (ARGAN, 1992, p. 81).

Diversos artistas-fotógrafos contemporâneos têm, cada vez mais, assumido essa ‘estruturalidade intrínseca’ à técnica fotográfica, e o resultado disso é

⁴⁸ Rouillé (2009) critica a ênfase excessiva que vem sendo dada ao caráter indicial enquanto essência da linguagem fotográfica e ressalta que o desenvolvimento da arte fotográfica e o advento da fotografia digital têm contribuído para desfazer esse equívoco. O autor propõe, alternativamente, que consideremos a importância dos aspectos construídos, fabricados da imagem. Alerta para o fato de que não devemos, ao pensar a fotografia, reduzi-la a uma categoria geral, nem apenas ao seu dispositivo, mas reconhecer seus vários usos possíveis. Reconheço duplamente que, se por um lado o sujeito interfere fortemente na constituição da imagem fotográfica e não existe apenas um, mas vários ‘tipos’ de fotografia, por outro, o caráter indicial da fotografia sempre influenciará de alguma maneira o modo como a veremos.

a presença e a aceitação cada vez maior de artistas-fotógrafos no circuito oficial da arte contemporânea. Exposições, como a mostra *Reflexio* - abrigada no Santander Cultural em Porto Alegre entre 23 de abril e 24 de julho de 2009 - entre outras⁴⁹, são prova disso.

A constatação de que esse é um momento favorável para a afirmação da fotografia como arte também é evidenciada por Cotton, na medida em que a autora considera que

estamos vivendo um momento excepcional para a fotografia, pois hoje o mundo da arte a acolhe como nunca o fez e os fotógrafos consideram as galerias e os livros de arte o espaço natural para expor seu trabalho. Ao longo de toda a história da fotografia sempre houve quem a promovesse como uma forma de arte e um veículo de idéias ao lado da pintura e da escultura, mas nunca essa perspectiva foi difundida com tanta freqüência e veemência como agora (COTTON, 2010, p. 7).

Rouillé, ao chamar a atenção para essa recente (por volta dos anos 1970) legitimidade cultural e artística da fotografia, ressalta que além de uma mudança nas práticas, nos modos de difusão, nos usos, nos autores e nos estilos das imagens, tal consagração inaugurou também *“um novo olhar dirigido à fotografia. Tendo sido vista, durante muito tempo, como simples ferramenta útil, suas produções têm sido, cada vez mais, apreciadas pelo que são em si. Substitui-se o uso prático do dispositivo pela atenção sensível e consciente prestada às imagens”* (2009, p. 15).

As transformações possibilitadas pelo advento da fotografia não se fizeram sentir apenas no que diz respeito ao âmbito e às concepções artísticas, mas também em nossas percepções do mundo. Recentemente, o surgimento da fotografia digital⁵⁰ e sua crescente popularização, em conjunto com as mais diversas tecnologias

⁴⁹ Na reportagem “Imagens de uma batalha”, Bruno Moreschi comenta a respeito de algumas das exposições de fotografia em cartaz no mesmo período, e afirma: *“Olhar e Fingir é a melhor e mais completa exposição fotográfica em cartaz neste mês. Mas não é a única. Impulsionadas pelo Ano da França no Brasil, ao menos 62 mostras de fotografia estão em museus e galerias de todo o Brasil”*. Disponível em: <<http://bravonline.abril.com.br/materia/imagens-batalha>>, acesso em: 18 de outubro de 2011.

⁵⁰ A maior parte dos teóricos que se ocupam de pensar a fotografia refere-se à fotografia enquanto dispositivo ótico-químico de produção da imagem. Ainda muito pouco foi escrito a respeito da fotografia digital. Rouillé, a esse respeito, chega a afirmar que *“de maneira alguma, a denominação imprópria ‘fotografia digital’ é um derivado da fotografia. Uma ruptura radical as separa: a diferença não está no grau, mas na natureza”* (2009, p. 16). No contexto dessa pesquisa, no entanto, a fotografia digital, ainda que transforme profundamente os modos de produção e recepção da imagem, será tratada enquanto derivado da fotografia.

de comunicação e informação têm ocasionado novas formas de nos relacionarmos e nos comportarmos diante das próprias imagens.

Quinze anos atrás, poucas pessoas tinham acesso a aparelhos de telefone móvel, os quais eram caros, pesados, e ofereciam poucos recursos além de permitir que se efetuasse e recebesse uma ligação telefônica. Hoje, conforme divulgado pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), há mais telefones móveis do que habitantes no país⁵¹, e esses aparelhos celulares, cada vez mais, oferecem uma série de recursos, como: câmera fotográfica, televisão, acesso à internet, possibilidade de fazer filmagens, edição de fotografias e vídeos, entre outros.

Se, há pouco tempo, as pessoas compravam filmes de 12, 24 ou 36 poses, decidiam cuidadosamente em que situações 'usá-las', esqueciam às vezes os filmes já utilizados alguns meses em uma gaveta antes de levá-los ao laboratório para revelação, que na melhor das hipóteses levava uma hora, e aguardavam pelas surpreendentes fotografias que saíam do envelope para algum álbum, hoje, as câmeras têm cada vez mais *megapixels*, e os cartões de memória cada vez mais *megabites*, *gigabites* e outros *bites* e muitos já fazem o *upload* das fotografias diretamente do celular para as redes sociais na internet.

Diversos autores (filósofos, antropólogos, cientistas sociais, teóricos e críticos de arte) têm se preocupado em prever, rever, descrever, analisar as transformações que o acesso a essas tecnologias têm operado em nossas formas de estar no mundo, de perceber o mundo e até mesmo em nossas formas de 'pensar' e 'ser'. No entanto, a velocidade dessas transformações e seu caráter recente fazem desse tema algo extremamente complexo e impreciso.

No que tange ao contexto escolar, tem-se verificado uma relação bastante conturbada com as novas tecnologias e suas possibilidades, estejam elas efetivamente presentes na sala de aula ou sejam apenas seus efeitos se fazendo sentir.

⁵¹ "Brasil fecha 2010 com 202,9 milhões de celulares. O Brasil tem mais de 200 milhões de assinantes do serviço de telefonia móvel. No ano, o Serviço Móvel Pessoal (SMP) registrou 28,98 milhões de novas habilitações e alcançou 202,94 milhões de acessos (crescimento de 16,66% em relação a 2009), com teledensidade de 104,68 acessos por 100 habitantes (crescimento de 15,60% em comparação com o ano anterior)", conforme divulgado pela ANATEL em 19 de janeiro de 2011. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalInternet.do#>>. Acesso em: 17 de outubro de 2011.

Em 2010 - no dia 9 de dezembro -, o autor Carlos Seabra foi convidado para participar, como palestrante, do projeto fronteiras do Pensamento - Diálogos com Professores⁵². Os professores foram convidados a participar do evento como possibilidade de formação, tendo em vista que a inserção das novas tecnologias na escola é uma preocupação da Rede Municipal de Porto Alegre, e das escolas como um todo. Na ocasião, o autor abordou diversas questões relativas às novas tecnologias, tais como a navegação na internet, o uso de vídeos, jogos, blogs, estratégias de *web quest* etc, no contexto de sala de aula. Vale à pena ressaltar a afirmação de Carlos Seabra de que é preciso que a escola como um todo e os professores especialmente procurem se apropriar dessas novas tecnologias como forma de contribuir para a presença da educação nessas novas formas de comunicação e informação.

O autor questionou a postura de distanciamento adotada pela escola com relação à mídia televisiva, resultando no fato de termos, hoje, nessa mídia no Brasil, um predomínio quase absoluto de programas que se distanciam do que se consideraria como educativo. Incentivou os professores a não se definirem como 'analfabetos digitais', eximindo-se dessa participação, mas a procurarem assumir o desafio de pensar na possibilidade de utilizar as tecnologias como uma das formas possíveis de contribuir para qualificar a educação.

Seabra comparou o computador ou o próprio celular digital a uma ferramenta como o lápis, cujo uso vai depender do que nós nos propusermos a fazer com elas. Ressaltou que os alunos irão, inevitavelmente, utilizar esses dispositivos no seu cotidiano, mas essa utilização pode ser qualificada se nós enriquecermos esse uso com reflexões, debates e não os ignorarmos ou proibirmos suas presenças na escola. Em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, o autor defende que *"sua aplicação mais importante está fora da sala de aula - e é para aí que o ensino deve voltar seu esforço. A habilidade de pensar criticamente pouco valor tem se não for exercida no dia a dia das situações da vida real"*. Além disso, considera que *"isso não ocorre espontaneamente, e aí entra o papel do professor, encorajando os alunos a fazer conexões com*

⁵² Informações a respeito do evento podem ser encontradas no site: www.frenteirasdopensamento.com.br, acesso em: 15 de dezembro de 2010.

eventos externos ao mundo da sala de aula, descobrindo a ligação entre situações vividas e os conteúdos curriculares” (SEABRA, 2010, p. 24).

Levando em conta esses aspectos procurei, então, perceber como os alunos pensam e interagem com a fotografia, convicta de que a fotografia, através das diversas relações com ela possíveis, possui potência para o acontecimento da experiência estética.

É o que nos sugere Wunder (2010), ao esboçar - a partir do entrelaçamento entre obras de literatura que tratam da fotografia, filosofia e trabalhos de artistas contemporâneos - uma análise poética da fotografia como possibilidade de educação visual. A autora propõe que a fotografia seja compreendida cada vez mais por seu caráter inventivo, ficcional, para além da imagem fotográfica apenas como documentação e atestado da realidade e registro da verdade. Ou seja, *“a imagem não somente como expressão visual das experiências, mas ela própria como um espaço de experiência” (WUNDER, 2010, p. 16).*

No intuito de investigar a fotografia como espaço de experiência e como possibilidade de educação visual nas aulas de artes, interessava-me compreender, primeiramente, como os alunos a vivenciam nas diversas relações que com ela estabelecem. A partir da observação de Barthes (1984) de que *“uma foto pode ser objeto de três práticas (ou de três emoções ou de três intenções): fazer, suportar, olhar” (p. 20)*, procurei compreender de que maneiras os alunos fazem, suportam, olham fotografias.

3.1 FOTOGRAFIAS DO COTIDIANO: MÍDIA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Voltei a atenção, inicialmente, não àquelas imagens que os alunos produzem, mas àquelas com as quais se deparam. *“O Spectator somos todos nós, que compulsamos, nos jornais, nos livros, nos álbuns, nos arquivos, coleções de fotos” (BARTHES, 1984, p. 20).* O aluno como *Spectator*, diante da imagem. Interessava-me investigar como se comportam diante da variedade de imagens por que são

interpelados continuamente. Que imagens se fazem mais presentes em sua rotina? Que tipo de interesse, de atenção os alunos dispensam a tais imagens? Que espécies de efeitos são produzidos nessas relações?

Seria possível que no encontro dos alunos com essas imagens se produzissem genuínas experiências estéticas ou seria mais provável que elas apenas simplesmente contribuíssem para acentuar ainda mais os processos radicais de estetização da vida sinalizados por Welsch (1995)? O autor nos alerta para o fato de que a relação com a realidade social tem sofrido cada vez mais a interferência da mídia, sobretudo televisiva, e que tais imagens caracterizam-se por serem extremamente fugazes, cambiáveis, dissolvendo em certa medida as fronteiras entre o real e o virtual. Welsch afirma que

de fato, as imagens da mídia também já não nos oferecem nenhuma garantia para a realidade, já são mais auto-encenadoras e se apresentam crescentemente de acordo com esta virtualidade. A realidade torna-se, em termos de mídia, uma oferta manipulável e modelável esteticamente até o íntimo de sua substância (1995, p. 10).

Ana Farache (2006), por outro lado, discutiu os efeitos das imagens do jornalismo para além de seu potencial informativo ou descritivo, ressaltando a possibilidade de que tais imagens causem emoções, façam sentir, provoquem experiências estéticas.

O que não significa dizer que essas próprias experiências não sejam passíveis de questionamento. Aspectos ideológicos também permeiam a fotografia. Dubois, ao ressaltar a necessidade de escaparmos às armadilhas do círculo vicioso do referencialismo na imagem fotográfica, expõe um trecho de um texto de Pascal Bonitzer que questiona as análises de Alain Bergala a respeito de uma fotografia. No trecho ficam evidentes, por um lado, os truques, os códigos, os usos ideológicos da imagem, e por outro, salienta-se que apesar de quaisquer conhecimentos que possamos ter a esse respeito, a imagem ainda assim pode ser potente, nos envolver, nos emocionar:

há portanto essa foto do vietnamita chorando sob um guarda-chuva (...). E é verdade que “a grande angular trabalha aqui em benefício do humanismo choramingão: isola o personagem, a vítima, em sua solidão e sua dor” [Bergala]... No entanto, nessa foto, algo resta, resiste à análise, indefectivelmente. É que ao lado, acima das palavras ‘humanismo

choramingão', existe mesmo assim o fato de que o vietnamita está chorando: apesar da encenação, do enquadramento, da enunciação fotográfica e jornalística (lixo de jornalista!), há o enunciado das lágrimas (...). Indefectivelmente, o enunciado mudo da foto volta, enigmático; o acontecimento obscuro dessa dor captada por uma objetiva; mercantil, a singularidade das lágrimas voltam sem ruído a se propor à meditação. Então um outro texto põe-se a brotar da mesma imagem (...). É nisso, mesmo se saiu dos mesmos códigos de representação (câmara escura, etc.), que a fotografia nada tem a ver com a pintura: a maneira como o objeto é capturado é completamente diferente. O objeto não grita da mesma maneira numa tela e numa fotografia (...). [A fotografia] é, em primeiro lugar, um adiantamento de real que a química faz aparecer. Isso muda tudo... (BONITZER apud DUBOIS, 1993, p. 47).

Qual a alternativa correta? Denunciar o uso ideológico da imagem? Reconhecer e concordar com esse uso? Reconhecer e confessar-se ainda assim afetado pela imagem? Voltemos à proposta de Farache.

Ao analisar a repercussão de uma fotografia jornalística⁵³ que mostra uma mãe velando a filha, vítima de um atentado terrorista a uma escola em Beslam, na Rússia, em 2004, Farache (2006) defende que outros tipos de produção de sentido, além do informativo, são possíveis no fotojornalismo contemporâneo. Para a autora,

Certas fotografias, mesmo aquelas presentes na mídia - e, portanto, na maioria das vezes, negociadas como objetos visuais de vida efêmera -, em determinadas circunstâncias produzem sentidos que não se esgotam na descrição de fatos, na veiculação de conteúdos, na construção de um conhecimento inteligível (p. 2).

Sugere, assim, que o espectador, ao contemplar certas imagens poderia vivenciar experiências estéticas, entendidas aqui como *“o resultado de uma percepção sensorial capaz de levar o espectador a um estado complexo de contemplação, prazer, comoção, dor, harmonia ou inquietação”* (FARACHE, 2006, p. 4). Tais experiências seriam contrapostas a um tipo de contato comum, rotineiro com as imagens.

A fotografia jornalística seria capaz de, em alguns casos, ultrapassar o sentido diretamente representado na imagem, ir além de seu potencial informativo, expositivo, opinativo, provocando *“uma quebra de equilíbrio”* (FARACHE, 2006, p. 4), causando uma perturbação e um rompimento com as maneiras habituais de percepção através dos sentidos, *fazendo sentir*. Tais fotografias incorporariam, conforme a autora, duas dimensões da experiência estética simultaneamente: a

⁵³ Fotografia distribuída pela Associated Press e veiculada na Revista Veja, edição 1870, de 08 de setembro de 2004.

“simbiose entre o espectador e a imagem, na qual o leitor, ao investir seu olhar sobre a fotografia, se vê por sua vez investido por ela, numa proporção de igual intensidade ao seu próprio engajamento” (p. 6) e um *“sentimento irredutível de originalidade (ou de novidade, ou de ineditismo) provocado pela visão de uma imagem, como se tal situação visual jamais tivesse sido conferida pelo espectador”* (p. 6).

Para Farache, portanto, a experiência estética pode ocorrer fora do âmbito da arte e em meio a *“signos banais”* e a circunstâncias simples do cotidiano, quando algo *“escapa do senso comum”* (p. 6).

Partindo da concepção de que as experiências estéticas poderiam ocorrer, eventualmente, na relação com as imagens veiculadas pela mídia - ainda que, como tendência, essas nos levem mais em direção à estetização que impede a experiência -, procurei investigar, dessa maneira, como os alunos se relacionam com tais imagens em seu cotidiano, em que situações essas imagens estão presentes e que efeitos provocam.

Como ponto de partida para nossa conversa, uma série de imagens⁵⁴ (cerca de duzentas), com temas variados, recortadas de periódicos diversos e de seções diversas desses periódicos, foi disponibilizada aos alunos. Procurei, desse modo, possibilitar-lhes uma gama de escolhas relativamente grande, para que, a partir da seleção e comentário sobre tais imagens, os alunos explicitassem as relações que com elas estabelecem de um modo geral no dia-a-dia.

Poderia ter levado os periódicos em si para que os próprios alunos fizessem a seleção, no entanto não o fiz por julgar que dessa forma poderia otimizar o tempo para a discussão das imagens selecionadas. Além disso, interessava-me que,

⁵⁴ O conjunto de imagens foi definido de modo a promover uma relativa diversidade formal, temática e de estilos efetivamente presentes nas mídias impressas, no intuito de proporcionar aos alunos ampla possibilidade de escolha. Serão incluídas ao longo do texto, dentre o conjunto de imagens disponibilizadas aos alunos para seleção, aquelas efetivamente por eles escolhidas e comentadas. Uma vez que para o exercício de seleção as imagens foram recortadas de suas fontes de origem, não será feita nem menção ao autor de cada imagem nem menção individual à fonte da qual cada imagem foi retirada. Entre as fontes utilizadas para obtenção das imagens como um todo figuram os jornais Zero Hora, Correio do Povo, O Sul e Diário Gaúcho, bem como as Revistas Caras, Veja, Contigo, Princípios, Claudia, Bons Fluídos, Corpo e Boa Forma. As imagens foram obtidas em seções diversas desses periódicos, entre as quais a página policial, capa e manchetes centrais, notícias do mundo, página de entretenimento, moda, imagens de publicidade, caderno rural, imagens de celebridades, fotografias de trabalhos artísticos etc.

nesse momento, os alunos selecionassem as imagens por elas mesmas e não por eventuais legendas ou contextos verbais que lhe fossem atribuídos.

Um dos aspectos que me motivou a essa tentativa de efetuar uma cisão entre texto e imagem, nesse momento, foi analisado detalhadamente por Schaeffer (1996) ao tratar da imagem fotográfica como testemunho. Conforme o autor, testemunho é um gênero jornalístico definido pela inserção da imagem *“em uma narração que se diz verídica e que, muitas vezes, está ligada a tomadas de posição ideológicas ou éticas”*. Aspecto que considera, do ponto de vista da mediação, como *“a função comunicacional mais importante da imagem fotográfica”* (p. 125). De acordo com Schaeffer, em relação ao discurso, a imagem apenas pode ser compatível ou não. Satisfeita essa compatibilidade, ainda que aparentemente, a imagem tende a ser aceita como verídica e parece testemunhar em favor da veracidade do discurso, confirmando-o, ou seja, *“a norma do testemunho identifica o dito com o mostrado, isto é, postula a veracidade intrínseca do dito desde que ele acompanhe o mostrado”* (p. 127). O autor postula que

na estratégia global do testemunho jornalístico, a imagem fotográfica tem um papel simultaneamente subordinado e crucial. Subordinado porque o discurso pode dispensar a imagem, o que acontece em muitos casos. Crucial porque, onde utilizada, a imagem aumenta consideravelmente a força persuasiva da mensagem, isso graças, ao mesmo tempo, a sua presença icônica e ao equívoco referente ao estatuto de sua função indicial. A estratégia do testemunho usufrui da ambigüidade que é constitutiva do estatuto semiótico da imagem fotográfica, ou seja, o fato de que é, ao mesmo tempo, indicial e icônica. Em virtude dessa dualidade, sabemos que a uma determinada organização icônica corresponde sempre um, e apenas um, estado de fato real, enquanto a coerência de tipo perceptiva do campo icônico é geralmente compatível com as identificações referenciais múltiplas e divergentes. O testemunho convida-nos a tomar conhecimento do *arché* como *garantia empírica* da verdade de uma identificação referencial específica, enquanto, de fato, é apenas da ordem de uma *regra transcendental* que abre a recepção da imagem unicamente à *questão* da verdade referencial, e, com isso, àquela do erro e da mentira deliberada (SCHAEFFER, 1996, p. 127). Grifos do autor.

Soulages (2010) também, de alguma maneira, nos comenta sobre a multiplicidade de leituras possibilitadas por uma imagem fotográfica de acordo com o contexto em que essa se insere, ao definir como uma das próprias especificidades da fotografia a sua possibilidade de inserção em diferentes contextos: *“toda foto deve ser tirada, aproveitada, colocada num outro suporte e aceita numa outra perspectiva”*. Para o autor *“a fotografia é a arte do arquivo, não tanto porque permite arquivar o passado quanto*

porque aproveitar uma foto é, sempre, aproveitar um arquivo e porque o mesmo arquivo terá usos e recepções diferentes segundo momentos e perspectivas de utilização diferentes” (p. 55).

Por fim, Barthes (1990) já admitia a complexidade da relação entre texto e imagem na mensagem jornalística, reconhecendo-os enquanto estruturas que, embora distintas, irredutíveis e nunca plenamente incorporáveis uma à outra, interagem fortemente, influenciando-se mutuamente de diversos modos possíveis.

Procurei, então, minimizar o efeito de subordinação contextual da imagem fotográfica ao discurso efetuando recortes, retirando as imagens de seus lugares de origem e dispondo-as umas ao lado das outras. Buscava, desse modo, que unicamente as imagens em si determinassem as escolhas dos alunos nesse momento.

Após terem observado as fotografias assim dispostas, dei instruções no sentido de que cada aluno selecionasse uma delas para posteriormente comentá-la. Alguns alunos manifestaram interesse em mais de uma imagem, de modo que decidimos que poderiam escolher duas imagens, sendo a segunda comentada apenas se houvesse tempo para tal.

Uma vez selecionadas as fotos, pedi para que as comentassem a partir de perguntas como: por que você escolheu essa imagem? Que sensações ela traz? Você costuma ver isso no seu dia-a-dia? As repostas de cada aluno foram também comentadas pelos demais.

Antes, porém, de deter-me nas questões específicas dessas fotografias, gostaria de mencionar alguns aspectos relevantes que emergiram ao longo da conversa sobre elas, os quais caracterizam e definem de um modo mais amplo as relações estabelecidas pelos alunos com as imagens da mídia. Tais aspectos tornam evidente, por exemplo, que o tipo de imagens que fazem parte de seu contexto de vida é bastante determinado por questões financeiras e, ao mesmo tempo, que as imagens veiculadas pela mídia freqüentemente falham em representá-los ou demonstram não estar voltadas a eles, tanto em virtude de aspectos financeiros quanto raciais. É possível que esses fatores contribuam de alguma maneira para configurar a imagem que os alunos fazem de si mesmos dentro de um contexto mais

geral. Nos parágrafos seguintes, comento brevemente alguns desses aspectos, exemplificando-os através de comentários feitos pelos alunos.

Quando questionados sobre o tipo fotografias com que mais comumente se deparam em suas rotinas, as imagens publicitárias são as primeiras a serem recordadas. Tais imagens fazem-se presentes de diversos modos, seja em formato de catálogos de produtos seja nas campanhas publicitárias veiculadas em *outdoors* espalhados pela cidade, como percebemos no trecho a seguir:

Diego: De cosmético!

Luís: Natura, Avon...

Diego: Minha mãe, minha irmã, minhas tias *tudo* tem. Aí não tem como tu não *parar e olhar*. Elas *tão* tudo olhando! Eu fico só olhando porque eu estou ali junto...

Som: Vou separar dois *Renew* pra ti, já.

Luís: Eu olho quando eu quero comprar algum perfume.

Diego: Nos *outdoor* quando passa de ônibus...

André: Eu presto atenção.

Luís: Eu olho às vezes, quando tem alguma coisa de tênis, assim.

Diego: Lançamento de tênis aparece. De filme, assim...

A postura adotada pelos alunos com relação a essas imagens varia entre o olhar superficial e desatento, caracterizado no 'olhar por olhar', porque 'está ali', e o olhar prático, voltado para a seleção, compra e obtenção de informações acerca de determinado produto, entre outras.

Joca, por exemplo, nos sugere outro tipo de fotografias e a possibilidade de adoção de outras posturas, motivadas por outros interesses, para esse contato e relação. O aluno lembra-se dos periódicos, destacando que algumas imagens em especial, veiculadas nestes, fazem parte de sua preferência: "*No jornal, na Zero Hora. Fotografias da paisagem, do verde.*" O intuito de Joca ao olhar essas imagens é simplesmente admirar-se com sua beleza, considerando-as belas porque retratam algo que considera belo.

Em relação aos periódicos, os demais alunos deixam evidente que as fotografias servem, principalmente, como uma forma de conduzir e direcionar sua atenção para determinadas reportagens ao folhearem determinado jornal ou revista. Demonstram possuir uma gama reduzida de periódicos com os quais se deparam

com frequência, tendo, a maioria dos alunos, se referido ao Diário Gaúcho⁵⁵ como o principal objeto de seus interesses. Tal característica não se deve ao fato de considerarem essa mídia melhor ou mais interessante que outras, e sim, principalmente, às limitações de ordem financeira, o que fica claro em vários de seus comentários, entre os quais os que seguem:

Mod.: Vocês costumam ver o Diário Gaúcho?

Luís: Eu vejo seguido...

Joca: Eu vejo Zero Hora...

Diego: É, quando dá...

Som: É setenta e cinco centavos...

Diego: Eu tenho que ficar no sinal, pedindo moeda, meu (*rindo*)!

Apenas Joca relata ler o jornal Zero Hora com frequência. Os demais estão mais habituados com o Diário Gaúcho, como comenta Luís: *“As vezes na oficina lá, às vezes quando tá parado, meu coroa sempre compra o Diário. Eu fico lendo, dando uma folheada, tomando umas cuias”*. Ele explica que não se interessa por todo o jornal, preferindo a sessão de esportes e a parte policial: *“Eu já gosto de olhar lá na página do esporte, daí eu já passo para a última página, a página policial...”*

Diego concorda com Luís e os alunos procuram deixar claro que a página policial muitas vezes diz respeito a fatos ocorridos no bairro e até mesmo envolvendo pessoas conhecidas e membros da família, decorrendo daí a necessidade de conferir as imagens estampadas nessa sessão, bem como de estar ciente dessas notícias, como fica evidente no diálogo que segue:

Diego: A-hã claro, vai que morre algum conhecido. Foi preso o Fulano de Tal... Aí vai saber, vai que conhece? Aí já espalha.

Luís: Aí tu já *fica* sabendo... Não saiu também, aquela vez? Um cara tentando matar não sei quem, ali no Restinga ali, a namorada...

Som: Tentou matar não: matou.

Luís: Não, não matou a namorada, matou outro cara⁵⁶.

Som: Matou outro cara, mas matou. Não era quem ele queria, mas ele matou.

André: Não foi no Restinga!

Luís: Não foi? Não sei, eu vi...

⁵⁵ O Diário Gaúcho é um jornal popular, de caráter sensacionalista, característico por apresentar uma versão ‘resumida’ das notícias que veicula. A versão online pode ser acessada através do endereço eletrônico: <www.diariogaucha.com.br>.

⁵⁶ O ‘outro cara’, o assassinado por equívoco a quem os alunos se referem, freqüentava as séries iniciais da escola, embora aparentemente os alunos não estivessem cientes desse fato. Era assíduo, comprometido com os estudos, sempre muito prestativo e educado. Encontrava-o diariamente no refeitório, onde fazia questão de ceder seu lugar na fila para os mais velhos, para os professores, para as mulheres. Trabalhava como catador de papel.

André: Não, foi no A9.

Som: Não, foi no Restinga 9.

André: Me falaram que foi no A9...

Som: Não... Te venderam o peixe errado.

Luís: E disseram ainda que não tinha nada a ver, né? O cara fez toda a besteira por... doente!

Diego: E dependendo da figura a gente pára para ver a reportagem, né?

Luís: Que nem esses tempos, eu tava olhando o Diário Gaúcho, quando vê saiu o meu irmão, que ele tinha sido preso e eu nem sabia... Tava há três dias sumido!

Diego: Viu?

Luís: Meu irmão! E minha mãe ligou pro meu pai e meu pai não falou nada pra nós. Ele sabia e, quando vê, a gente lê: preso e tal, Costa Gama, o nome dele... "Bah, meu, teu irmão!" e eu: "Bah, capaz?" Mas já saiu, né? Saiu a semana passada...

A imagem, nesses casos, serve para chamar a atenção à notícia. Ao questioná-los sobre essa impressão, Diego a confirma, procurando, ao fazê-lo, tornar claro o método que costuma utilizar para ver o jornal. Assim, o percurso de leitura envolve a *"capa pra ver a parte que tá dentro, a página do meio e o final. Sim. Daí a gente lê o que mostra a reportagem, as figuras. Aí a gente vira, vê os filmes que vai dar, as novelas, as coisas. Vira na página do meio e depois vê a policial"*.

Quando os questionei a respeito do contato com outros periódicos, como revistas, apenas Karol confirmou ter o hábito de olhá-las, explicando: *"Eu olho a revista do Diário Gaúcho... Eu olho só por causa dos negócios das novelas, por causa das novelas"*. O interesse da aluna é conhecer de antemão os fatos que se seguirão nas novelas que acompanha. As imagens nesse contexto, ao ilustrarem as personagens das novelas comentadas na revista, também funcionam como uma espécie de guia de leitura. O restante dos alunos comenta que não possui esse hábito, olhando as figuras das revistas apenas ocasionalmente, para passar o tempo, quando essas estão porventura disponíveis em algum lugar. Com exceção de Som, que gostava muito de vê-las, mas não tem costumado no momento, por questões financeiras:

Som: A minha mãe traz do serviço, trazia, né? Porque agora ela tá em outro serviço, mas ela trabalhava de faxina, ela trazia umas revista lá que era bem legal, que era umas revistas assim toda voltada para *skatistas* e *surfistas*. Bah, era bem legal as revistas, tinha umas matérias bem bacanas ali: de campeonatos por exemplo, assim, no caso, tinha um surfista que era repórter da revista então ele viajou em vários lugares do mundo e tal. Aí cada lugar que ele ia era uma reportagem diferente, os lugares bem bonitos assim, bem bacanas... E o lugar que ele vai tem *bastante* Artes assim. Tem um lugar, por exemplo, acho que é em Bali. Mali. Que tem umas esculturas assim: É um castelo assim, só que o castelo é, vamos supor, é todo montado na imagem tipo de Buda. Mas é um castelo. Tu *olha* de longe e pensa que é uma imagem

gigante, gigantesca. Mas não é: é um castelo. E é toda trabalhada, cheia de desenhos e tal... E aí tem uma parte da perna que está dobrada e conta umas histórias daquele povo ali, é bem interessante...

Mod.: Então o Som costuma olhar revistas?

Som: Agora não olho mais, porque minha mãe não trouxe mais... Bah, e a revista lá é trinta e poucos pila...

Além das repetidas menções às restrições financeiras, foi trazida à tona em diversos momentos ao longo do encontro, a questão racial. Esse aspecto revelou-se bastante significativo para os alunos e, sobretudo, controverso, tanto em razão da constatação da carência de representação de negros nas imagens da mídia quanto - nos momentos em que efetivamente se dá tal representação - do questionamento do sentido de tais imagens. Foi apontado e questionado recorrentemente pelos alunos o fato de perceberem a escassa aparição de negros, em especial nas imagens publicitárias, aspecto que consideram contribuir para um distanciamento entre as imagens da mídia e sua realidade, por não se verem ali representados:

Luís: Até comercial, comercial. Vê se tu *olha* algum negro fazendo comercial. É uma vez que outra, a maioria é branco.

André: Pior, tem que ver. Agora que ele comentou!

Luís: Bota essas coisas que eles botam: uma família perfeita, mas só branco, não tem um negro!

Som: A família do comercial de margarina, né? Todo mundo branco...

Luís: Nêgo pra se dar bem na vida ou tem que jogar futebol ou música, senão...

Som: E assim mesmo... Músico se rala também, porque depois dessa de tu *ir* na internet e baixar várias músicas de graça. Aí o cara nem ganha em cima disso...

Mod.: Tá, então vocês percebem... O seu Joca escolheu justamente uma foto de propaganda de margarina...

Luís: Tem um negro na propaganda de margarina?! (*surpreso*)

Mod.: Não, não tem... A questão é: vocês percebem que não tem negros nessas propagandas e isso incomoda vocês?

Som: Incomoda, incomoda. Mas daí incomoda também porque, quer ver uma coisa, por exemplo, se botarem uma família de negão fazendo propaganda de margarina, vamos supor, o pessoal do movimento negro não vai gostar, porque vão achar que tem alguma coisa que vão...

Para os alunos não fica clara muitas vezes a intenção das próprias imagens e propagandas que são veiculadas no intuito de reduzir o preconceito racial, as quais alguns alunos consideram serem elas mesmas preconceituosas. Aparentemente eles têm dificuldade em decidir se as imagens têm apenas o intuito de expor um preconceito que acontece de forma velada, se visam questionar tal preconceito procurando minimizá-lo ou se pretendem divulgá-lo como quem corrobora para que tal acontecimento se perpetue.

Som: Que nem aquela que tem atrás dos ônibus também, dizendo assim: “Eu sou negro, você me contrataria na sua empresa?” Tem um monte dessas espalhadas. Tem nos outdoor, tem nos ônibus... Tem também aquelas que dizem “Eu sou soropositivo, você me contrataria para sua empresa?”

Luís: Eu acho que é uma discriminação. Só porque é negro ali, botar aquela imagem. Por que não bota um branco ali: “você me contrataria para sua empresa?”

André: Porque aí ia ser: você vai contratar? Sim!

Luís: Por que com negro tem que ser diferente?

Joca: Mas quem bota aquilo ali? Será que é um negro?

Luís: Eu não acho que é um negro que põe aquilo ali atrás do ônibus.

Mod.: Mas é discriminação colocar a imagem ali atrás?

Diego: Também. Pela imagem e pelo que *tão* mostrando...

Luís: Já *tão* mostrando que negro não tem quase um espaço, porque a gente tá perguntando se colocaria ele na firma ou não!

Mod.: Então eles estão fazendo essa pergunta para tentar mostrar que tem discriminação?

Luís: Sim, eu acho que é isso!

Diego e Joca: Sim!

Mod.: Então essa propaganda é contra ou a favor da discriminação?

Luís: Aí eu já não sei, já?

Som: Aí vai da cabeça de cada um. Alguns acham que é contra, outros acham que é a favor. Na minha opinião, é contra.

Joca: Eu acho que é contra, também.

Som: É contra a discriminação racial, sexual, doença e deficiência física.

Essas considerações mais amplas a respeito do contato dos alunos com as imagens da mídia revelam de alguma maneira a presença de uma sensação ou constatação de exclusão social desses alunos em relação a tais imagens, seja pela impossibilidade financeira de acesso a fontes mais diversificadas de imagens (e informações de um modo geral), seja pela sensação de ausência de representação dos alunos em tais imagens, devida tanto a fatores relativos à classe econômica quanto a aspectos raciais.

Acredito que tais aspectos sejam de extrema relevância ao procurarmos compreender o entendimento que os alunos têm de si mesmos e do seu entorno e gostaria de poder deter-me em analisá-los e em refletir sobre eles de modo mais aprofundado. Nesse momento, no entanto, deixo-os apenas registrados e passo agora a fazer observações a respeito das imagens selecionadas pelos alunos no terceiro encontro e de seus comentários referentes a elas.

Foram discutidas, ao longo do encontro, onze imagens. Procurei analisá-las em consonância com as manifestações verbais dos alunos a seu respeito, tendo optado por organizá-las em conjuntos, de acordo com possíveis efeitos produzidos

nos alunos por tais fotografias. O que aqui considero como possíveis efeitos das imagens são, na verdade, interpretações minhas a partir da reflexão sobre as motivações para as escolhas das fotografias explicitadas pelos alunos, de maneira que as reuni, entre diversas alternativas possíveis e igualmente coerentes, em quatro grupos diversos, assim denominados: 'desejo', 'identificação', 'serenidade' e 'compaixão, reflexão e fruição estética'. Enquanto os três primeiros grupos são consistentes enquanto conjunto, o quarto grupo reúne imagens cujos aspectos podem ser considerados individualmente, o que fica evidente no nome a ele atribuído.

Conferi títulos às imagens de acordo com o tema nelas representados e elaborei, então, uma tabela demonstrando a disposição das imagens comentadas nos referidos grupos.

Quadro 4: Imagens da mídia selecionadas pelos alunos para comentários:

1. Objetos do desejo	2. Identificação: movimento, ação	3. Serenidade: um convite	4. Compaixão, reflexão e fruição estética
<i>Mulher 1</i>	<i>Futebol</i>	<i>Homem sentado</i>	<i>Desastre natural</i>
<i>Mulher 2</i>	<i>Caminhada</i>	<i>Homem pintando</i>	<i>Protesto</i>
<i>Automóvel</i>	<i>Casal 1: (homem tocando)</i>		<i>Casal 2: Casamento</i>

Figura 5: Quadro 4 - Seleção de imagens da mídia pelos alunos
Fonte: Elaborada pela autora.

3.1.1. *Objetos do desejo*

O primeiro grupo é composto por três imagens que representam imagens/objetos do desejo. Duas delas retratam uma mulher, coincidentemente a mesma mulher, uma atriz. A terceira retrata um automóvel.

As imagens não mostram cenas, não mostram situações, mas enfatizam o próprio objeto ou sujeito que nelas aparecem. Essa cisão entre o objeto representado na imagem e o contexto de tomada da fotografia, além de obtida através do procedimento de fotografar os objetos em estúdio, em frente a um fundo neutro, é

reforçada pela maneira como as imagens foram apresentadas nas mídias de origem: foi realizada uma operação em que as figuras foram efetivamente recortadas, totalmente ou em parte, de seus fundos para serem reinseridas no contexto da diagramação do jornal.

As três imagens foram escolhidas em função do objeto em si mais do que das fotografias, as quais produzem o efeito de se tornarem praticamente 'invisíveis', como fica evidente no diálogo que segue, a respeito da primeira imagem:

Diego: Eu vou te falar... Eu escolhi essa foto aqui por que, *sora*? Por que eu achei *ela* bonita (...).

Mod.: Tu escolheste a fotografia pela foto bonita ou pela atriz que tu achas bonita?

Diego: Por ela, pela atriz, que eu já conhecia...

Mod.: Então tu escolheste basicamente porque é uma foto de uma mulher...

Diego: Sim, sem roupa... Ah, beleza, né? Uma coisinha linda...



Figura 6: Mulher 1

Parece-me que há, nesses casos, uma espécie de ‘acordo implícito’ entre aqueles que produzem e veiculam as imagens e aqueles que as vêem, pois tais imagens são produzidas e veiculadas para funcionarem como objetos do desejo e os alunos cumprem o acordo percebendo-as como tais.



Figura 7: Mulher 2

Alguns dos mecanismos utilizados para possibilitar esse ‘acordo’ foram discutidos por Barthes (1990), que voltou sua atenção no sentido de compreender o conteúdo das mensagens fotográficas a partir da análise da fotografia, entendendo-a enquanto objeto dotado de uma estrutura autônoma, ainda que sem pretender separar completamente o objeto de suas finalidades. Para o autor, portanto, embora a emissão e a recepção da mensagem sejam de ordem sociológica, há certos aspectos da mensagem fotográfica que podem ser compreendidos se nos voltarmos para própria estrutura do objeto.

O conteúdo da mensagem fotográfica consistiria, para o autor, em um paradoxo: ser duplamente mensagem sem código e mensagem codificada. A mensagem sem código corresponderia ao análogo mecânico do real, à mensagem denotada, resultante do dispositivo de tomada da fotografia. É essa perfeição analógica da mensagem fotográfica que, ressalta Barthes, “*para o senso comum, define a fotografia*” (p. 14). Essa mesma mensagem é também, simultaneamente, conotada, uma vez que diversos processos são realizados desde sua produção até sua

veiculação para determinar os resultados da própria mensagem ‘sem código’. Não se trata, na fotografia, apenas da conjunção de duas mensagens de caráter diverso, mas do fato de que os códigos são produzidos a partir dos próprios não-códigos, o que resulta na possibilidade de que a fotografia seja, “ao mesmo tempo, ‘objetiva’ e ‘investida’ (de outros significados), natural e cultural” (BARTHES, 1990, p. 15).

A conotação é produzida, segundo o autor, a partir da aplicação de uma série de procedimentos em que se modifica, organiza, compõe tanto o próprio real a ser fotografado quanto a imagem fotográfica, de modo a impor “um sentido segundo à mensagem fotográfica propriamente dita” (p. 15). O autor destaca, entre esses procedimentos: a trucagem, a pose e os objetos, enquanto modificação do real, e a fotogenia, o estetismo e a sintaxe, enquanto modelagem da imagem.

Não pretendo aqui explorar em profundidade o modo como se dão tais procedimentos, já que a ênfase que procuro dar nesse momento é à maneira como os alunos recepcionam as imagens, pretendo apenas reforçar que essa *orientação à leitura* é característica da imagem fotográfica, a qual será sempre interpretada pelo observador histórica e culturalmente, sendo profundamente influenciada pelos modos de percepção, pelos saberes e pelas ideologias do observador.

A fotografia do automóvel foi bastante discutida e os alunos revelam a presença constante dessas imagens na mídia, admitindo a influência que essas exercem sobre eles, atuando como uma espécie de ‘reforçador do desejo’. Luís justifica a escolha da foto por ter o sonho, o desejo de um dia possuir seu próprio automóvel.

Luís: Um veículo. Porque um dia eu quero ter um desses, né?

Som: Quando tu *crescer*?

Luís: Quando eu crescer não...

Mod.: Essas propagandas de carro, vocês vêm bastante?

Diego: Bah!

Som: Bastante!

Luís: Bah, é o que mais dá na televisão...

Diego: Carro e moto.

Mod.: E isso chama a atenção de vocês?

Luís: Chama, né? Porque o sonho de quase todo o brasileiro é ter um carro.

Som: Foi um sonho, hoje em dia é necessidade.

Luís: Não. É, sim. Mas é, bem dizer, pra quem não tem ainda é sonho, né?



Figura 8: Carro

A imagem mostra um carro importado. Questiono-os, então, sobre a relevância desse fator. Segue-se um amplo debate sobre o carro enquanto sonho de consumo e objeto de realização pessoal, o carro enquanto objeto utilitário e necessário para facilitar a realização de algumas atividades e o carro enquanto símbolo de status e favorecendo a obtenção de outros benefícios.

Mod.: Sim, e aí importa o tipo do carro, o preço do carro?

Luís: Sim, o que importa é...

Diego: Bah, claro! O que importa é o veículo, né? Mas é que se sair com um Fusca tu não *vai* pegar ninguém. Pára numa BMW e tu *pega* quem tu quiser!

Som: Mas daí eu acho que é independente do carro, pra pegar alguém não precisa nem de carro!

Luís: É...

Diego: Não. Eu tô falando de mim, por que... Não, não vou falar...

Som: Ó, eu vou dizer pra ti. Que nem meu vizinho ali, um baita dum Golfão sapão ali, a mulher tinha tudo ali na mão do cara... Chegou um cara que anda a pé, trabalha no campo, levou a mulher do cara.

Diego: Então, eu ando a pé e pego mulher! É a vida...

Som: Então?

Luís: Eu digo assim, é que nem eu falo... Pra mim poderia ser até um Chevette 87: arrumando o carrinho fica bem bonito... Não tem essa daí... Qualquer carrito. Tu tendo uma lata pra ti andar em cima, né?

Som: Ou então um passatão, passatão é 80!

Diego: Chega aí em qualquer colégio, se escora em qualquer carro e balança uma chave: tu *pega* quem tu quiser... Até chave de casa (*fazendo o movimento de balançar a chave e rindo*)...

Som: Eu acho que de repente aqui...

Luís: Carro é uma coisa que bah, é necessidade... Que nem, às vezes eu ia *nos show* lá do outro lado e eu bah, maior tempão de ônibus... Se eu tivesse um carro eu podia estar ali em vinte minutos!

Som: Bah, isso aí eu fico pensando também...

Mod.: Então tu escolheste porque é um sonho de consumo?

Luís: É, e que eu vou realizar, né? Ano que vem...

Mod.: E vocês acham que o fato de aparecer na mídia vários tipos de fotos de carros diferentes faz vocês quererem consumir mais?

Diego: Sim.

Luís: Faz, sim. Mas não... Que nem eu digo: 'Não um carro desses, porque eu sou humilde, né?'

Diego: Um Fusca tá na boa...

Luís: É, começar de Chevette, um Gol quadrado, um Voyage... Não precisa muito.

André: Uma Kombi...

Som: É que nem, quer ver... Acho que quem vai se lembrar é o seu Joca ou o Luís... Na antiga tinha uma propaganda que era da Peugeot, mostrava bem assim a propaganda, era uns *cara* lá na Índia, né? Daí tá, chegava um cara, assim todo bem vestido, com um Peugeot e tal... Aí bah, passava, bem devagarinho, olhava pras gurias, aí quando vê as gurias tudo dentro do carro do cara. Aí, esse cara era pobre... Daí ele tinha uns *amigo*... Daí eles pegaram um monte de lata velha, de latinha, amassaram e fizeram um Peugeot também, aí eles passaram na frente das gurias e arrastaram as gurias... Daquela propaganda eu dizia: '*Bah, um dia eu vou ter o meu! Nem que seja feito de latinhas também!*'

Luís: É que até pra esse sentido, carro é bem mais fácil: tu *vai* num show alguma coisa, quando vê "Bah, tu tá de que aí?", "Bah, tô de a pé", quando vê não quer nem sair com o cara, ter que pegar o ônibus... Se tu não *tem* dinheiro prum taxi... "Ah, vamos dar uma volta?".

Som: É, isso aí é verdade, nessa ocasião é verdade mesmo.

Aparentemente, o contato com as imagens publicitárias de automóveis freqüentemente veiculadas nas mídias atua, ao mesmo tempo, reforçando o sonho, dando corpo e forma ao objeto do desejo e - na medida em que os alunos efetuam um contraponto entre as imagens e suas efetivas possibilidades - ajudando-os a definirem os próprios limites de suas vontades.

Se os procedimentos conotativos contribuem para a identificação dos alunos com as imagens enquanto objetos do desejo, um outro aspecto acentua ainda mais essa relação: a contigüidade física da imagem fotográfica com o referente a partir do qual se originou.

Dubois (1993), ao discutir a presença da lógica indiciária da fotografia nas práticas representativas anteriores a seu advento, retoma a fábula de Plínio relativa à origem da pintura, na qual uma jovem apaixonada, ao despedir-se do amado que parte para uma longa viagem, vê sua sombra (do amado) projetada na parede do quarto e decide registrá-la, contornando-a com carvão na superfície da parede, e fixá-la, realizando alguns outros procedimentos. O autor associa, assim, a fábula de origem da pintura ao próprio dispositivo fotográfico e afirma que "*a fotografia,*

considerada no resultado visual que ela acaba por oferecer, assim como a representação da sombra que estaria na origem da pintura, só seriam estritamente indiciais em sua primeira fase constitutiva, nas condições de produção do signo” (p. 121), pelo fato de ser necessária uma série de procedimentos posteriores para a efetiva fixação da imagem. Com o tempo, a imagem indiciária perderia progressivamente o contato com o referente originário, abrindo-se para a iconicização.

O autor reforça, no entanto, a relação evidente entre o índice e o desejo ao afirmar que a fábula nos coloca *“que, aos olhos desejo, a representação não vale tanto como semelhança quanto como traço”* (p. 121), pois *“para a apaixonada que tenta conjurar a ausência iminente do amado, o importante é encontrar um signo que emane diretamente dele, que seja o testemunho da presença real do corpo referencial”* (p. 122).

Ao revisar a prevalência das posições epistemológicas adotadas pelos teóricos em relação à fotografia ao longo de sua história em consonância com as categorias de signos⁵⁷ elaboradas pelo semiótico Charles Sanders Peirce, Dubois reconhece três posturas distintas: inicialmente a fotografia era considerada sobretudo enquanto espelho e cópia do real, representando-o por semelhança, prevalecendo seu caráter de *ícone*; em seguida, a fotografia era vista enquanto interpretação arbitrária e cultural da realidade a partir de um conjunto de códigos, prevalecendo seu aspecto de *símbolo*; e, por fim, a fotografia retoma a relação com o referente, ao ser definida por sua pragmática e por seu dispositivo, ou seja, enquanto marca e traço do real, enquanto *índice*.

Embora entre as concepções teóricas prevaleça ora uma ora outra tendência, a meu ver a fotografia vista pelos alunos enquanto objeto de desejo (e talvez em seus outros modos também) reúne simultaneamente todos esses aspectos, sendo considerada tanto por seu caráter icônico, quanto por seu caráter simbólico e indicial.

⁵⁷ “[...] os índices são signos que mantêm ou mantiveram num determinado momento do tempo uma relação de conexão real, de contigüidade física, de copresença imediata com seu referente (sua causa), enquanto os ícones se definem antes por uma simples relação de semelhança atemporal, e os símbolos por uma relação de convenção geral” (DUBOIS, 1993, p. 61).

3.1.2. Identificação: movimento, ação

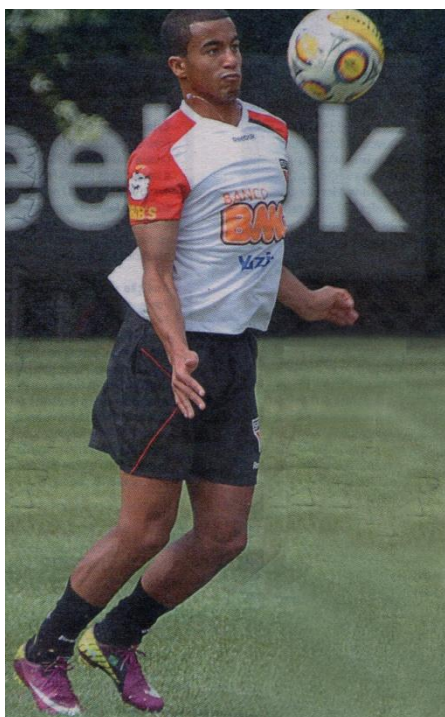


Figura 9: Futebol

O segundo grupo de imagens também é composto por três fotografias, as quais mostram cenas com que os alunos se identificam. Ou seja, a primeira distinção evidente entre essas imagens e as tratadas anteriormente, é o fato de que essas fotografias mostram as pessoas nelas envolvidas dentro de um contexto, realizando alguma ação. Novamente os alunos as escolheram mais pelo referente, nesse caso a ação retratada na fotografia, do que pela qualidade da imagem em si. É como se essas fotografias, para eles, representassem verbos. Os alunos as escolheram, portanto, por retratarem ações com as quais se identificam seja porque gostam de realizá-las seja por almejam realizá-las no futuro.

A primeira imagem mostra um jovem jogador de futebol de um time brasileiro prestes a, ou logo em seguida de 'matar a bola no peito'. O enquadramento escolhido exclui o restante da cena do jogo, mostrando apenas o jogador, dos pés à cabeça em meio ao campo de futebol, e a bola suspensa no ar logo em frente a ele. André, que selecionou a imagem, afirma: *'Eu escolhi essa foto porque eu gosto de jogar*

futebol!'. Os alunos comentam sobre o jogador, discutindo o fato de ele estar passando por uma boa fase profissional, ou seja, jogando bem, tendo sua habilidade reconhecida pelo clube e tendo conseqüentemente recebido um aumento em seu salário. Questiono, então, a possibilidade de que o fato de a imagem mostrar uma pessoa bem sucedida no ramo tenha ajudado o aluno a determinar sua escolha. O aluno nega: *'Não, foi porque eu gosto de jogar futebol, mesmo...'*

O mesmo tipo de motivação determinou a escolha de Joca, que comenta: *"Eu por exemplo, eu escolhi uma atividade que eu faço, uma caminhada, eu faço isso aqui, então... Uma atividade para o coração... Eu gosto de, tipo, de caminhada..."* Nesse caso, porém, os alunos consideraram também outros aspectos da imagem ao examiná-la, citando alguns dos elementos que compõem a cena e decidindo que se tratava de uma boa composição:

Som: *É, uma pessoa, fazendo uma caminhada, cuidando da saúde, cuidando do cachorrinho ali também... Levar o cachorro para dar uma banda de vez em quando é bom... Parece a Redenção ali...*

Joca: *Aqui na Restinga tem lugar assim também... Alguns lugares para a gente caminhar tem esse tipo de...*

Som: *É uma foto bonita, é uma foto bonita... Bem montada até a foto...*

Luís: *Eu achei tri, tem um cachorro igual ao meu, ali...*



Figura 10: Caminhada

A atenção dispensada aos demais aspectos compositivos da imagem fica ainda mais evidente ao comentarem a terceira fotografia que compõe esse grupo, aspectos que determinaram, juntamente com a ação retratada na cena, os próprios motivos da escolha da imagem pelo aluno.

André: Um senhor, cantando uma música para a namorada dele. Apaixonado.

Diego: Mostra para a gente, a gente quer ver!

Joca: Cantando uma música para a deusa dele.

André: Eu escolhi essa porque eu achei a foto bonita, e ele é muito romântico com ela, né?

Diego: A demonstração de carinho dele por ela?

André: Achei *ele* muito romântico, bonito né? Quando eu crescer, quero ser que nem ele. Eu toco violão e canto.

Diego: Velho? (*rindo*)

André: Romântico que nem ele!

Som: Eu achei legal, o senhor está bem preocupado em demonstrar o amor que ele sente pela esposa dele, ou pela pretendente.

André: Fazendo uma serenata ali para ela.

Som: E o tiozinho é xarope (*significando que aparentemente é um bom instrumentista*), porque o violão é doze cordas...

Joca: Eu achei bonita. Acho que ele está homenageando ela, acredito que ele tenha tocado uma música para ela. A paisagem também.

Diego: O amor não tem idade...

Som: A paisagem também: simples e bonita.

Joca: Tem um rio aqui, um lago. O fundo da imagem tá bem bonito. Um morro atrás.

Karol: Eu achei bem bonita.

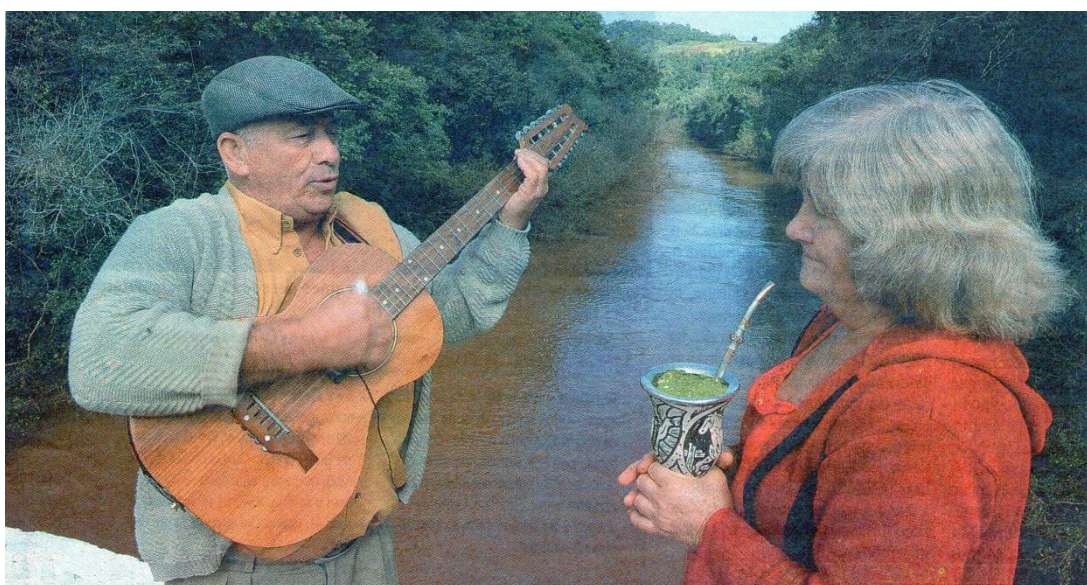


Figura 11: Casal 1 (homem tocando)

As imagens do primeiro grupo, funcionavam, talvez, como uma espécie de elemento dêitico, como uma prótese de dedo que os auxilia a apontar para o objeto e dizer: 'eu quero isso!'. Nas opções pelas imagens que compõem o segundo grupo há uma constatação de que as fotografias possuem algum tipo de relação com a maneira com que vêm a si mesmos, com o modo como se auto-definem, como quem diz: 'olhem, isso tem a ver comigo, eu também gosto disso, eu também faço isso'. A prótese de dedo agora aponta no sentido inverso.

3.1.3. *Serenidade: um convite*

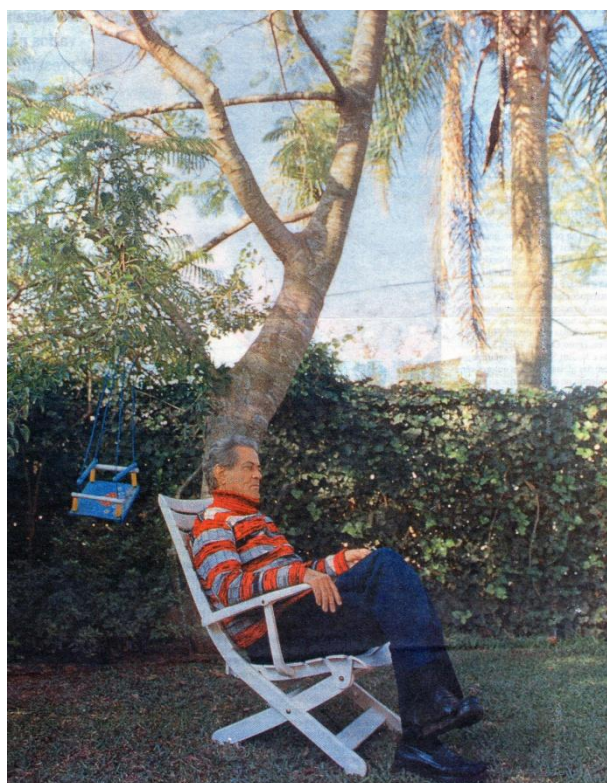


Figura 12: Homem sentado

As duas fotografias reunidas nesse grupo são imagens que também mostram pessoas envolvidas em uma ação, o que as aproxima em certa medida das imagens do grupo anterior. São imagens que, contudo, evocam outro tipo de sensações, pois representam ações que se desenvolvem em um ritmo diferente do habitual. A escolha dessas imagens pelos alunos deu-se no sentido de constatarem a

necessidade da existência desses momentos de repouso, de desaceleração, de reflexão. As imagens foram escolhidas, portanto, por funcionarem como convites a procurarmos por tais momentos em nossas vidas.

Som: Ah, eu peguei essa foto aqui de um *japa* escrevendo alguma coisa em japonês aqui...

Luís: (*irônico*) Não sabe o quê que é? É prosperidade!

Diego: (*rindo*) prosperidade...

Som: Eu achei bacana porque é uma foto bem serena e o que ele está fazendo exige bastante prática também, e uma calma e uma paz, porque se tu *tiver* com muito barulho na volta, não dá pra desenvolver nada também. Não é uma cena que eu costumo ver, mas em fotografias já vi coisa parecida... Em revistas tipo a *Veja*, a *Caras*, às vezes na Internet agora aparece alguma coisa...

A brincadeira de Luís e Diego a respeito da imagem e um trecho do comentário de Som nos asseguram da relativa estrangeiridade da imagem, nos evidenciam a constatação por eles feita de que há elementos que constam ali que não fazem parte de seu cotidiano, de seu estilo de vida, de que há coisas ali que ignoram, que desconhecem. Isso, contudo, não os impede de se relacionarem com a imagem, reconhecendo o diferente de si enquanto algo possível.



Figura 13: Homem pintando

3.1.4. *Compaixão, reflexão e fruição estética*

Nesse grupo foram reunidas três fotografias bem diversas. As duas primeiras registram fatos jornalísticos, ainda que, nesse momento, separadas dos textos que tradicionalmente as acompanham, sejam vistas como expressões de ‘desastres naturais’ e ‘protestos’ de um modo geral. São consideradas como uma imagem que comove e uma imagem que faz pensar, respectivamente. A terceira e última imagem, diferentemente de todas as demais é uma fotografia que se impõe para fruição enquanto imagem, convidando aqueles que a fitam a perceberem seus aspectos formais.

A primeira imagem desse grupo é uma fotografia que comove, que sensibiliza: *“Não sei onde é isso aqui, não tá escrito, não mostra onde é que é, mas passou um Tsunami, um Katrina, e destruiu tudo. Passou alguém aqui e destruiu tudo”*, diz Diego, que logo percebe a ausência de um discurso que a contextualize. *“Não é Fukushima?”*, arrisca Luís, tentando encaixá-la em um contexto. Não se sabe, não temos como saber. A força da imagem, entretanto, não se perde: *“Eu olhei por causa da destruição, da desgraça: vai saber o que eles estão passando agora... Tem gente que não tem nada. Eu escolhi por causa da tristeza que estão vivendo agora. É uma cena forte de ver”*.



Figura 14: Desastre natural

Pergunto se a visão desse tipo de imagens é um fato costumeiro em suas rotinas, ao que respondem:

Diego: Nas reportagens que deu agora, da China, lá do Japão.

Luís: Sim, dá direto.

Luís: Não viu também no jornal, tava dando, acho que foi ontem, os moradores de uma cidade já tão dormindo nos *coisa* com um...?

Diego: É, pior, tudo alagado...

Luís: É, não tem. Agora tem que esperar até a maré descer... Até a maré, não, até o rio descer...

Seria possível que o excesso de exposição a tais imagens provocasse o efeito inverso ao pretendido, tornando-nos (tornando-os) insensíveis às mazelas sofridas pela humanidade? Alguns crêem que sim. Sontag, por exemplo, afirma que *“o tipo de sentimento, inclusive a afronta moral, que se pode experimentar ao ver fotografias de gente oprimida, explorada, faminta e massacrada depende também do grau de familiarização que se tenha com tais imagens”* (1981, p. 19), entendendo a proliferação de tais imagens como algo preocupante, já que *“o choque que as fotografias de atrocidades ocasionam vai diminuindo após repetidas observações”* (p. 20). Parar a autora a imagem fotográfica contribui duplamente: para mobilizar, para pungir, enquanto novidade; e para tornar banal, para insensibilizar, enquanto repetição.

Os alunos, contudo, discordam:

Mod.: E qual é a sensação de vocês ao verem esse tipo de imagens?

Diego: O cara fica apavorado, né? Vai saber o que pode acontecer com a gente aqui também?

Luís: Imagina se fosse aqui! O cara vai pensar, né?

Joca: Apavora, preocupa...

Diego: Dá medo. Pena. É que nem, com os outros, acontece com eles também: se eles vão ver uma reportagem daqui da Restinga...

Luís: Vai saber, essas coisas ninguém tá livre de acontecer, que nem esses furacão aí...

Diego: É, pega um aqui, imagina...

Luís: Lá em Santa Catarina tinha esses negócios de furacão, esses ventos fortes aí...

Mod.: Mas vocês acham que acontece assim, de vocês pensarem: “Eu já vi tantos desses que eu já nem dou mais bola”... Acontece?

Joca: Não, não.

Luís: Não, tá louco. Isso aí é uma coisa que todos nós da humanidade estamos sujeitos a passar, né? Vai saber?

Diego: Sim é que nem a gente tá vendo eles lá, um dia pode ser nós aqui...

Joca: É a natureza...

André: É uma tristeza, as casas estão todas destruídas... (*olhando a imagem*).

A visão de imagens desse tipo compele-os a pensarem simultaneamente no sofrimento, na dor, na dificuldade das pessoas que passam por essas tragédias, na

fragilidade de suas próprias condições, por estarem também eles sujeitos a tais eventos e ainda no fato de que, dada essa possibilidade, outras pessoas também se compadeceriam de suas situações. Estaria a fotografia, nesse caso, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade ou para seu empobrecimento? Levemos em conta o alerta de Sontag:

A onipresença da fotografia produz efeito incalculável sobre nossa sensibilidade ética. Ao dotar este nosso mundo já tão congestionado, de uma duplicata do mundo das imagens, a fotografia nos faz crer ser este mundo mais acessível do que na verdade o é.

A necessidade de comprovar a realidade e ampliar a experiência através da fotografia representa um consumismo estético pelo qual todos nós hoje em dia estamos obcecados. As sociedades industriais transformam seus cidadãos em viciados na imagem – trata-se da forma mais incontrolável de poluição mental (SONTAG, 1981, p. 23).

As considerações da autora nos movimentam claramente na direção de pensarmos na fotografia e em sua proliferação enquanto simultaneamente causas, sintomas e efeitos dos fenômenos de estetização do mundo da vida discutidos no capítulo anterior. Estariam as imagens fotográficas condenadas à posição de vilãs a serem combatidas? Haveria alguma possibilidade de ‘redenção da fotografia’? Ou ainda: haveria alguma possibilidade de ‘redenção na, pela, através da fotografia’? Deixemos, por ora, as perguntas em suspenso.

A segunda fotografia foi escolhida por representar, na visão do aluno, a possibilidade de adotarmos uma postura crítica com relação à situação em que vivemos e à necessidade de nos mobilizarmos para reivindicar melhores condições.

Som: Eu escolhi essa foto aqui, porque essa foto tá mostrando aqui uma multidão. É um pessoal, a princípio, meio que fazendo um protesto, né? Eu acho, creio eu, que seja sobre a violência, porque tem muita gente pintada de vermelho como se tivesse sido machucada, entendeu? Então é uma imagem que chama a atenção porque o pessoal tá lutando por algum direito...

Joca: Sim, sim. No tempo do Regime Militar e no tempo das Diretas Já é que aparecia esse tipo reportagem, de pessoas protestando contra o Regime Militar... Aparecia nos jornais e na televisão. Eu ficava olhando, na época. Os estudantes, principalmente da UFRGS, que faziam protesto.

Som questiona a reação de muitas pessoas a esse tipo de imagem, a esse tipo de evento, criticando a falta de mobilização da população em busca de melhores condições de vida, como podemos perceber em sua fala, que se configura numa mistura de crítica, reflexão e desabafo:

É uma imagem que hoje em dia o pessoal olha e diz assim: ‘ah, é um bando de desocupados’... Ou olha e diz assim: ‘ah, esses estudantes, tudo playboy, maconheiro, sem vergonha querendo fazer protesto’, entendeu? É o que a maioria do pessoal diz. Mas se o pessoal fosse mais unido e fosse mais pra frente, talvez muita coisa que acontece hoje em dia, por exemplo... Vou citar um exemplo simples, como saúde, que é uma coisa que a gente não tem: essa saúde que a gente tem é uma mentira, uma vergonha, porque tu *tem* que madrugar na fila pra conseguir consultar com o médico, pro médico olhar pra tua cara e dizer que tu não *tem* nada, entendeu? É o fim. E a gente, a única coisa que a gente pede é um pouco de decência, né? Porque a gente não é animal. E mesmo um animal tu não *abandona* quieto num canto.



Figura 15: Protesto

Barthes (1990) sugere a possibilidade, entre os mecanismos de recepção da fotografia, de ao menos três tipos diversos de conotação na imagem fotográfica: perceptiva, cognitiva e ideológica, sendo a última, *“aquela que introduz na leitura da imagem razões ou valores”* (p. 23). Para o autor, a fotografia pode ser dotada de ricos elementos significativos de valores apolíticos, ficando a conotação política, freqüentemente, confiada ao texto, pois *“sua aparência, é uma força impotente para modificar as opiniões políticas: fotografia alguma jamais convenceu ou desmentiu quem quer que seja (mas pode ‘confirmar’) [...]”* (p. 23).

É o que nos sugere Som, ao fazer sua leitura ideológica da imagem a partir dos diversos elementos nela constantes e reconhecer, ao mesmo tempo, que outras

peessoas - com valores diversos do seu - a leriam de outra maneira. Para Sontag, nesse sentido, *“a fotografia não gera atitudes morais, mas pode reforçá-las – e contribuir para que atitudes incipientes se consolidem”* (1981, p. 17). A fotografia poderia, então, nos mobilizar, mas apenas a partir de uma disposição inicial.

A terceira e última imagem, diferentemente das demais, foi a única em que foi ressaltada a consideração de aspectos específicos da imagem como tal em relação ao tema que representa, ainda que esse se faça presente de diversas maneiras.

Joca: um casal...

Karol: eu escolhi porque eu achei bonita... Eu vejo coisa assim só em novela...

Mod.: Tem algo especial na foto? O que aparece ali?

Karol: O jeito que ela foi batida...

Diego: É um casal de noivos, se beijando...

Som: É uma foto em movimento. O sentimento ali... Recém se casaram, estão se gostando: vai até a página cinco esse casamento aí, depois da página cinco...

Luís: Depois da página cinco vêm os netos.

Joca: Eu não entendi esse branco aí, o que significa?

Karol: É o véu.

Joca: Ah, é o véu da noiva...

A imagem mostra um casal de noivos, abraçados. Som diz que é uma imagem em movimento, dizendo-o talvez, devido ao aspecto quase ‘borrado’ – ao efeito *flou* da imagem -, que acentua o fato de que o casal está dançando, o que se pode deduzir também pela posição do vestido e do véu da noiva.

Barthes refere-se a esse efeito como fotogenia, explicando que nessa, *“a mensagem conotada está na própria imagem, ‘embelezada’ (isto é, em geral sublimada) por técnicas de iluminação, impressão e tiragem”*. A fotogenia compreenderia, assim, diversas técnicas ou efeitos técnicos, a cada um dos quais corresponderia *“um significado de conotação suficientemente constante para ser incorporado a um léxico cultural”* desses efeitos, entre os quais o autor exemplifica o próprio *“flou de mouvement ou filé, lançado pela equipe do Dr. Steinert para significar o espaço-tempo”* (p. 18). Esse mesmo efeito talvez seja a origem da confusão de Joca, que inicialmente não entende o que está representado por aquele ‘branco’.

O significado do efeito *flou* é discutido ainda por Schaeffer (1996), que, ao problematizar as noções de código conotativo sugeridas por Barthes, caracteriza-o enquanto efeito estético (desfazendo a distinção entre fotogenia e estética, uma vez

que ambos dizem respeito à forma, à composição, à morfologia da imagem).

Segundo Schaeffer

É inegável que certas configurações desses efeitos técnicos ou figurativos adquiram, ao longo da história da fotografia, valor de estereótipos, isto é, funções simbólicas inteiramente convencionais. Aliás, o mesmo efeito pode cumprir diferentes funções simbólicas. Assim, hoje em dia, o efeito de *flou* velado (graças a filtros ou gases) simboliza a 'poeticidade' da cena fotografada [...] (SCHAEFFER, 1996, p. 87).

Para o autor, portanto, o que caracteriza esses estereótipos é sua pobreza comunicacional, por não possuírem significados de conotação suficientemente constantes para serem incorporados a um vocabulário cultural. O *flou*, em especial, pode funcionar simplesmente enquanto "*sinal de intencionalidade: 'Essa foto é assim porque eu a quis assim (porque sou um bom fotógrafo, um artista)'*" (p. 89). Além disso, "*o flou só funciona como signo estético na condição de que o receptor o reconheça como um efeito intencional e não como um acidente técnico*" (p. 87-88).

O que nos mostra o efeito *flou* presente na imagem selecionada por Karol: poeticidade, movimento no espaço-tempo, acidente técnico, intencionalidade? Karol percebe a poeticidade, Joca é confundido pelo efeito borrado da imagem, que talvez para ele pareça mais com um acidente técnico, Som percebe o movimento no espaço-tempo, talvez a intencionalidade. Com certeza, avisa-nos de que não podemos, de qualquer maneira, reduzir a fotografia apenas a uma mensagem que parte do emissor para ser recebida da mesma maneira pelo receptor, pois "*o signo fotográfico permanece em grande parte um signo selvagem*" (SCHAEFFER, 1996, p. 93) que se faz sempre diferente, sempre inédito a cada um que a observe.

Quando o signo fotográfico é desresponsabilizado do âmbito comunicacional em cujo interior ele circula, torna-se um signo totalmente errático, que, no entanto, mantém todo o seu poder semiótico. Esse é um de seus paradoxos: mesmo podendo referir-se a um só e único objeto de remissão, é de uma maleabilidade surpreendente na escolha desse objeto, visto que é quase sempre compatível com múltiplos campos quase perceptivos (SCHAEFFER, 1996, p. 93).

Karol justifica sua escolha pelo jeito que a fotografia foi batida, referindo-se ao ângulo inusitado para a tomada da imagem, vista quase de cima para baixo. A imagem é composta de tal modo que nada além dos noivos pode ser visto, e mesmo o rosto deles não aparece, o que nos provoca a pensarmos mais no amor, no casamento, na paixão em termos gerais do que a relacionarmos a imagem a uma

situação específica como: o casamento de Fulano e Fulana. Essa aparência quase etérea, de 'conto de fadas', aparência *flou*, talvez seja o que dispara o questionamento de Som de que *"vai até a página cinco esse casamento aí, depois da página cinco..."*, colocando em dúvida o futuro do sentimento que ele vê ali representado, que parece excluir os dramas, os problemas, os ressentimentos comuns na 'vida real'.

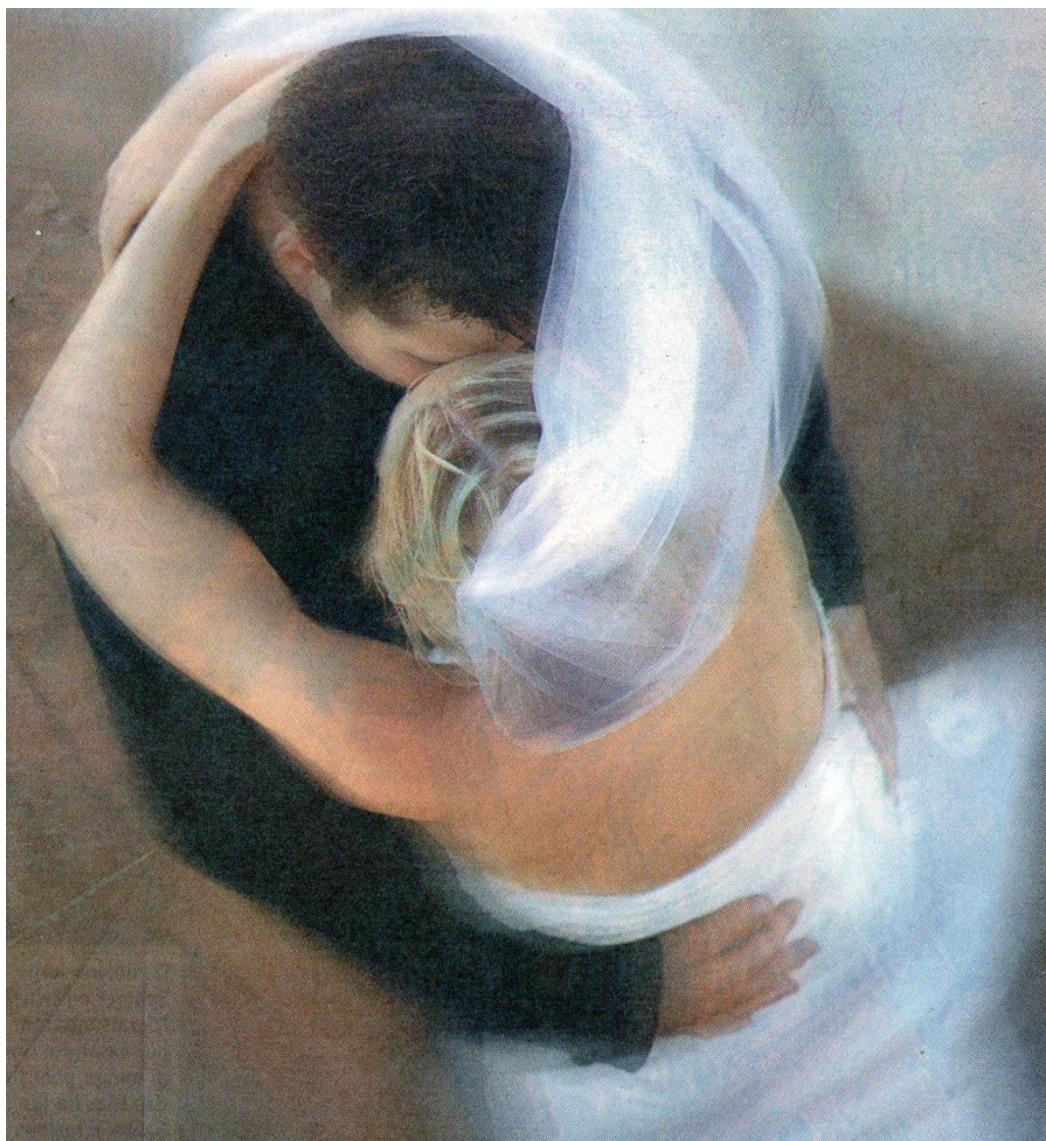


Figura 16: Casal 2 (casamento)

E como seriam as imagens da 'vida real' dos alunos?

3.2 FOTOGRAFIAS DO COTIDIANO: MINHAS IMAGENS

Ao final do terceiro encontro, em que discutimos as relações dos alunos com as imagens da mídia presentes em seu cotidiano, pedi para que cada aluno trouxesse uma fotografia sua (impressa ou em formato eletrônico) de que gostasse. Essa imagem poderia ser tanto uma fotografia que o próprio aluno houvesse feito quanto uma fotografia em que aparecesse, uma fotografia que constituísse uma espécie de ‘imagem de estimação’. Desse modo, no quarto encontro, discutimos, a partir daquelas imagens trazidas pelos alunos, o significado e as funções da fotografia em seu cotidiano. Interessava-me investigar, nesse momento, que aspectos os alunos consideram relevantes nas fotografias que os circundam de modo mais próximo, as suas próprias fotografias, sejam essas fotografias de si, fotografias de sua autoria ou fotografias que possuem, estimam, guardam, expõem.

Pierre Bourdieu (2003), na década de 60, já havia se preocupado, juntamente com alguns colaboradores, em analisar os usos da fotografia pelos cidadãos franceses e acredito que, resguardadas algumas diferenças geográficas e temporais, muitos dos aspectos então identificados pelo pesquisador no que diz respeito aos significados e funções da fotografia estão de acordo com os relatos dos alunos em relação às imagens que produzem, bem como podem ser constatados ao analisarmos o repertório de imagens por eles selecionado.

O autor enfatiza, já naquela época, o caráter democrático da prática fotográfica como prática cultural, uma vez que,

a diferencia de actividades culturales más exigentes, como el dibujo, la pintura o la práctica de un instrumento musical, a diferencia incluso de la visita a museos o de la asistencia a conciertos, la fotografía no supone ni la cultura transmitida por la escuela, ni los aprendizajes y el ‘oficio’ que confieren su precio a los consumos y a las prácticas culturales habitualmente consideradas como las más nobles, prohibidas a un recién llegado (BOURDIEU, 2003, p. 43).

Essa *democraticidade* identificada pelo autor há quase cinquenta anos faz-se ainda mais presente contemporaneamente, em especial com o advento da fotografia digital, a qual inclusive dispensa gastos com a aquisição de rolos de filme fotográfico e cujo gasto com a ‘revelação’ ou impressão de fotos é facultativo. Além disso, como

salientou o autor, a prática amadora da fotografia não pressupõe necessariamente o domínio de um conhecimento técnico aprofundado ou de uma cultura acadêmica.

Semelhante constatação é manifestada por Simson (2005), enquanto discute as possibilidades e limitações de combinar a utilização de fotografias históricas combinadas a relatos orais para resgatar a trajetória histórica de determinados grupos sociais. A autora realiza pesquisas com diferentes grupos e constata o predomínio da imagem fotográfica como registro da memória individual e familiar, em detrimento de documentos escritos como cartas, diários e memórias que outrora cumpriam essa função:

na verdade, desde os anos trinta e quarenta, com a 'democratização' do registro fotográfico mediante o surgimento de máquinas fotográficas de operação muito simples e relativamente baratas, que permitiram a fixação rápida e fácil de 'instantâneos', a vida dos grupos sociais e dos indivíduos passou a ser registrada muito mais pela imagem do que pelos livros de memórias, cartas ou diários, e a memória individual e familiar passou a ser construída tendo por base o suporte imagético (SIMSON, 2005, p. 20).

Bourdieu expõe, ainda, o caráter social dessa prática, revelando que, contrariamente ao que se poderia supor de um fazer aparentemente tão 'livre', o ato fotográfico é, em verdade, na maioria das vezes, regido por uma série de normas, parâmetros implícitos que são socialmente determinados. Para o autor,

Sin embargo, aun cuando la producción de la imagen sea enteramente adjudicada al automatismo de la máquina, su toma sigue dependiendo de una elección que involucra valores estéticos y éticos: si, de manera abstracta, la naturaleza y los progresos de la técnica fotográfica hacen que todas las cosas sean objetivamente 'fotografiables', de hecho, de la infinidad teórica de las fotografías técnicamente posibles, cada grupo selecciona una gama finita y definida de sujetos, géneros y composiciones (BOURDIEU, 2003, p. 43).

Na conversa com os alunos foi possível constatar que, efetivamente, selecionam uma gama bem definida de sujeitos, gêneros e composições que consideram fotografáveis e que tal diferença pouco varia com a variação etária dos alunos. De um modo geral, os alunos mais jovens fotografam mais a si mesmos e aos amigos, enquanto os mais velhos fotografam, sobretudo, a família e os filhos. Acredito, porém, que isso se deva mais às interações sociais a que pretendem dar destaque em um determinado momento de suas vidas do que a uma diferença significativa em suas compreensões do que venha a ser o fotografar.

Ao comentarmos, no quarto encontro, as 'fotos de estimação' trazidas pelos alunos, Patrícia justifica sua escolha, dizendo:

Eu escolhi essa foto aí porque era a que estava mais decente. Assim, porque as que eu tenho, as novas, estão todas na máquina digital e eu não tirei nenhuma (*referindo-se ao fato de não tê-las impresso nem descarregado no computador*). Aí a mais recente era essa. Foi do aniversário da minha filha. E aí foi legal, porque mostra meus filhotes.

Na referida imagem, podemos ver Patrícia, provavelmente em sua casa, no dia de comemoração do aniversário de sua filha mais nova. O ambiente, que parece ser sua sala ou cozinha, está decorado especialmente para a festividade, pois estão aparentes, presos à parede, balões coloridos dispostos de modo a compor uma flor e algumas imagens de princesas de contos de fada do modo como foram caracterizadas pela *Disney*. Patrícia tem a filha nos braços e um filho em cada um de seus lados. Podemos ver ainda, diante de Patrícia e dos filhos, uma mesa sobre a qual estão dispostos uma torta, refrigerantes, docinhos e alguns elementos decorativos.

A imagem foi obtida a partir de uma perspectiva frontal e a família aparece centralizada na imagem. A distância da tomada pelo fotógrafo nos permite ver, ainda, alguns outros elementos: um balão surpresa suspenso no teto, uma jovem diante de uma porta, uma mão que parece encaminhar-se para abrir a geladeira.



Figura 17: Patrícia e os "filhotes"

Vários aspectos recorrentes nas falas dos alunos estão evidentes nessa imagem e na explicação para sua escolha fornecida por Patrícia. Primeiramente, Patrícia justifica sua seleção por considerar essa a fotografia mais “decente” que possui em papel. De um modo geral, os alunos consideram muito importante o fato de a fotografia ser considerada ‘decente’ ou uma ‘boa’ fotografia. Isso implica, em especial, que eles apareçam ‘bem’ na foto⁵⁸. Em seguida, explica que a imagem foi tirada no aniversário de sua filha. As festas de família e comemorações de um modo geral são consideradas ambientes propícios para tirar fotografias, uma vez que ambientes alegres e festivos são considerados fotografáveis. Por fim, comenta o fato de a imagem mostrar seus filhos reunidos e ela poder assim, apresentar-nos sua família.

A importância da fotografia nesse âmbito é ressaltada por Leite, ao declarar que [...] *“não é possível ignorar áreas vitais, em que a fotografia e o ato fotográfico, desde sua invenção, desempenham papel fundamental na socialização de seus membros, e na circunscrição e legitimação do setor privado da sociedade – a família”* (LEITE, 2005, p. 37).

Por esse motivo, discuto, a seguir, de modo um pouco mais detalhado, a fotografia de família.

3.2.1. Retrato 1: foto de família, foto de memória

Joca também fez questão de trazer para nossa conversa uma fotografia de sua família. O aluno explicou que a imagem selecionada era uma fotografia de seus quatro filhos. Como ele e sua esposa não figuravam na foto, Joca optou por ‘anexar’ à imagem uma fotografia 3 por 4 sua e uma de sua ‘Deusa’ - apelido carinhoso pelo qual costuma chamar sua esposa - como estratégia para ali reunir toda a família.

Os filhos de Joca aparecem sentados em um sofá, abraçados e sorridentes. Joca aponta para a imagem e explica que hoje os filhos estão mais velhos, que foram à

⁵⁸ O sétimo encontro realizado com o grupo deu-se no sentido de explorar a perspectiva de uma ‘boa fotografia’ na concepção dos alunos. Adiante esse aspecto será mais desenvolvido.

faculdade, que um estudou música, que um toca em uma banda e assim vai enumerando orgulhosamente as conquistas obtidas por sua prole.



Figura 18: Joca, sua "Deusa" e filhos

O hábito de fazer e conservar fotografias de família não é recente, nem a atração que esse tipo de imagens exerce. Como fica evidente na constatação feita por Leite, a partir de uma pesquisa realizada, de que

os retratos de família existem em famílias de diferentes camadas sociais e econômicas, e das mais distintas origens geográficas, e de que o hábito de conservar os álbuns, gavetas ou caixas de fotografias de família pode ser documentado, desde o início do século XX, exprime uma atração constante desses retratos (LEITE, 2005, p. 35).

No encontro seguinte, Joca trouxe ainda outra imagem, dessa vez mostrando toda a família reunida e abraçada. A imagem foi impressa em uma folha de ofício e o aluno explicou que solicitou a um de seus filhos que imprimisse a imagem do computador, pois aquela era mais recente e mostrava todos juntos. No

verso da folha, Joca escreveu a data em que a fotografia foi tirada: primeiro de janeiro.

A fotografia, nesses casos, funciona como uma espécie de símbolo de unidade familiar, sendo associada a momentos festivos, momentos em que a família está reunida e nos quais reina, ainda que por vezes apenas aparentemente, a paz, a felicidade e a harmonia no lar: *“todo o poder opressor da família é reprimido, sendo mesmo descartadas dos álbuns de família as fotos de pais violentos, crianças choronas e casais em litígio”* (LEITE, 2005, p. 37).

A esse respeito, Antonino, personagem de um conto de Calvino, nos convoca à reflexão, ao alegar que

se eu fosse me meter a fotografar, iria até o fim nesse caminho, à custa de perder a razão com isso. Já vocês ainda pretendem estar fazendo uma escolha. Mas qual? Uma escolha no sentido idílico, apologético, de consolação, de paz com a natureza, a nação, os parentes. Não é apenas uma escolha fotográfica, a de vocês; é uma escolha de vida, que os leva a excluir os contrastes dramáticos, os cernes das contradições, as grandes tensões da vontade, da paixão, da aversão. Aham assim que estão se salvando da loucura, mas caem na mediocridade, no estupor (CALVINO, 1992, p. 55).

Patrícia nos explica que a fotografia serve como um memento, um *souvenir*, uma lembrança material de um momento que você viveu. É uma maneira de possuir e guardar aquele momento fisicamente. Além disso, ao olharmos para ela, poderemos recordar aquele momento, ‘refrescando’ a nossa memória e relembando as sensações vividas naquele instante. *“Para Jacques Le Goff, a fotografia veio revolucionar a memória ao multiplicá-la, dando-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingida”* (LEITE, 2005, p. 34-5).

À noção de utilização da fotografia como suporte para a reconstrução de memórias individuais e coletivas, Simson comenta

Não temos muita consciência de tal fato, mas, como a replicante de *Blade Runner*, estamos constantemente nos valendo de imagens instantâneas da nossa vida, registradas em papel fotográfico, para detonar o processo de rememorar e, assim, construir a nossa versão sobre os acontecimentos já vivenciados. Dessa forma, é o suporte imagético que, na maioria das vezes, vem orientando a reconstrução e veiculação da nossa memória, seja como indivíduos, seja como participantes de diferentes grupos sociais (SIMSON, 2005, p. 20).

O próprio ato de olhar as fotografias posteriormente pode ser um pretexto para vivenciar um novo e agradável momento em família, em que os sujeitos ali envolvidos constatarem a passagem do tempo, ao identificar suas próprias transformações, além de certificarem-se da existência de uma felicidade passada e de renovarem, no presente, os votos de cumplicidade.

Todos esses aspectos ficam aparentes na fala de Patrícia:

Ah, eu acho importante fotografar porque depois é uma coisa que a gente vai ter. Vai passar o tempo, os anos, e tu *vai* ver, *vai* cuidando ali, aqueles momentos bons que a gente teve. Daí tu tá tirando foto é porque tu estás feliz ali, rindo. Aí depois passam os anos e a gente vai ver ali e: “Bah, esse aqui foi um momento bom!”. Esses tempos, eu estava olhando umas fotos que eu tenho lá e eu vi as crianças bem pequenininhas e eu mesma quando era bem mais nova... Aí eu dava risada: “Olha aqui! O tipo de roupa que a gente usava antes...”, a gente olhava e dava risada.

As fotografias de família, desse modo, cumprem diversas funções: ao mesmo tempo em que podem nos apresentar os membros de uma família, dando-nos a conhecê-los, como fizeram Joca e Patrícia ao mostrarem suas imagens e as compartilharem com os colegas, podem funcionar como um dispositivo que permite a construção de uma história coerente da família, estabelecendo um fio condutor a partir do qual a narrativa familiar é construída, contada, compreendida e revista a cada vez que se revisitam essas imagens: *“como constam quase sempre de um conteúdo manifesto e um conteúdo latente, as fotografias serão vistas de maneira diferente, dependendo de quem olha”* (2005, p. 34), afirmou Leite.

Poderíamos ir mais além, pensando que não apenas as fotos são vistas de modo diferente dependendo de quem as observa como cada um, a cada vez que a contemplar, pode fazê-lo de modo diverso. *“A maioria dos que vêem registra o que seleciona, para reter ou ampliar o que viu ou os indícios do que está querendo compreender”* (LEITE, 2005, p. 36). O intervalo entre uma mirada e outra a uma imagem pode dotá-la de novos elementos, ou melhor, transformar nosso olhar e, conseqüentemente, nossa compreensão da imagem.

3.2.2. Retrato 2: minha imagem, um legado



Figura 19: André

Patrícia fotografa, especialmente, a família reunida e os filhos. Ainda que os ambientes festivos e as datas comemorativas sejam considerados o ambiente propício e ideal para a realização dos registros fotográficos, a aluna registra seus filhos em momentos diversos, como podemos perceber através do relato que se segue: *“Eu tenho bastante fotos digitais, tudo na máquina. Eu... De vez em quando elas estão brincando e eu vou e bato fotos de tudo que é jeito. Eu tenho bastante... mas só na máquina.”*

A câmera digital permite, à Patrícia, realizar algo que ela considera importante: o registro da vida cotidiana de seus filhos. Patrícia gosta de vê-los brincando, realizando atividades diversas e compreende que uma atividade que hoje é interessante para seu filho, amanhã não o será. Calvino ilustra com propriedade essa atividade, no já referido conto:

[...] e dada a rapidez do crescimento torna-se necessário fotografá-lo com frequência, pois nada é mais transitório e irrecordável do que uma criança de seis meses, rapidamente apagada e substituída pela de oito meses e, depois, pela de um ano; e toda a perfeição que aos olhos dos pais um filho de três anos pode ter atingido não é suficiente para impedir que suceda a ela, destruindo-a, a nova perfeição dos quatro, só restando o álbum fotográfico como lugar onde todas essas perfeições fugazes se salvam e se justapõem, cada uma aspirando a um absoluto próprio incomparável. (CALVINO, 1992, p. 52-3).

Assim sendo, Patrícia constrói para seus filhos uma memória imagética, a partir da qual eles poderão rever a si mesmos e construir seus próprios significados para as imagens. *“Fotografiar a los hijos es convertirse en el historiógrafo de su infancia y prepararles como un legado, la imagen de lo que han sido”*. (BOURDIEU, 2003, p.68).



Figura 20: Daniel

André não possui filhos, nem Daniel. Ambos, no entanto, selecionaram imagens de sua própria infância, legado construído por seus pais, para representarem suas imagens de estimação (essa foi também minha opção, ao iniciar a presente dissertação). André comenta que gosta de sua fotografia, tanto que a fotografou com seu celular no intuito de digitalizá-la para postá-la em sua página eletrônica de rede social.

A popularização das redes sociais entre os alunos da escola começa a tornar freqüente, habitual, um tipo de retrato que não aparece mencionado entre os alunos de mais idade: o retrato de si. Mais do que uma imagem destinada à memória, à história, à narrativa, ao legado, esse tipo de retrato visa em especial à apresentação de si através da fotografia.

3.2.3. Retrato 3: Minha imagem, um cartão de visitas - identidade, identificação, ficção

“...Ladies with an attitude, fellows that were in the mood
Don't just stand there, let's get to it
Strike a pose, there's nothing to it
Vogue, vogue⁵⁹...”

Muitas vezes, mais importante do que operar a câmera, fotografar, interessa ao aluno ser fotografado. O aluno como *Spectrum*. Pensemos então não no referente, no *impregnante* fotográfico como uma frágil vítima desamparada, pega de surpresa, mas como aquele que ativamente participa do processo de tomada da fotografia, como o *Spectrum* que se propõe a construir em colaboração com o fotógrafo sua própria imagem, como aquele que se dispõe. E mais: aquele que dispõe das imagens posteriormente.

No último encontro com a turma elaboramos e discutimos um quadro em que constavam as diversas categorias temáticas que os interessa fotografar (elaborei as categorias a partir das falas e das imagens trazidas pelos alunos nos encontros anteriores e submeti-as à revisão dos alunos, que prontamente acrescentaram uma quinta categoria àquelas que eu havia inicialmente formulado). Assim, tínhamos no quadro: 1. Família e amigos; 2. Eu mesmo; 3. Lugares que visitei, coisas que vi; 4. Eventos e 5. Bichos de estimação.

Devido ao fato de que muitas vezes os alunos se remeteram à característica de uma fotografia ser considerada ‘postável’ ou não em uma determinada rede social como indicativo de qualidade da imagem, pedi para que preenchessem cada categoria com os critérios ou fatores que determinavam o modo como eles a considerariam. Ou seja: em uma coluna aqueles fatores que indicariam

⁵⁹ Vogue é uma canção escrita por Madonna e Shep Pettibone, lançada em 1990, no álbum *I'm breathless*. Uma tradução livre do trecho “... Damas de atitude, rapazes que estão no clima, não fiquem aí parados, vamos lá, façam uma pose, não há nada demais nisso. Voga, voga...”

que uma fotografia poderia *ir para o Orkut*, em outra, os fatores indicativos de que uma fotografia poderia ser descartada.

Consideremos que há, ainda, um espaço que os alunos determinam como uma espécie de ‘limbo fotográfico’, em que as imagens são guardadas no fundo de caixas, para ‘consumo interno’, ou ficam arquivadas na máquina, sem serem excluídas ou promovidas. Nesse momento, contudo, optei por discutir apenas o que configura o ‘céu’ e o ‘inferno’ da fotografia em suas opiniões.

Na categoria “Eu mesmo” obtivemos a seguinte configuração:

Categorias	Essa vai para o Orkut!	Essa vai para a Lixeira (da câmera)!
2. Eu mesmo	<p>André: Gosto de sair bonito e fazendo poses, sempre no estilo.</p> <p>Diego: Um enquadramento legal, momento de lazer.</p> <p>Patrícia: Bonita, de cabelo penteado, com um fundo legal.</p> <p>Som: Fotos ao natural e paisagens simples, lazer e descontração.</p> <p>Luís: Tem que <i>tá tri</i>, sair boa a foto.</p> <p>Carlos: Os dentes branquinhos, um lugar limpo, um sorriso bonito.</p>	<p>Patrícia: Quando saí mal vestida, tipo: de pijama, camisola, descabelada, etc. Quando saio com cara de assustada, quando fica meio escura.</p> <p>Som: Fotos mal tiradas e fotos que lembram momentos ruins.</p> <p>Luís: Quando sai escura ou tem pouca luz.</p> <p>Carlos: Com a roupa simples ou muito escuro.</p>

Tabela: Temas que fotografam e motivos para escolha de imagens (trecho).

Fonte: Elaborada em conjunto com os alunos.

Com exceção de Som, que declara preferir aquelas imagens descontraídas, tiradas em momentos de lazer e preferencialmente sem que o modelo esteja ciente de que está sendo fotografado, ou “...*nós tudo sereninho*...”, para dizê-lo com suas palavras, os demais alunos concordaram com a necessidade de posar para a fotografia.

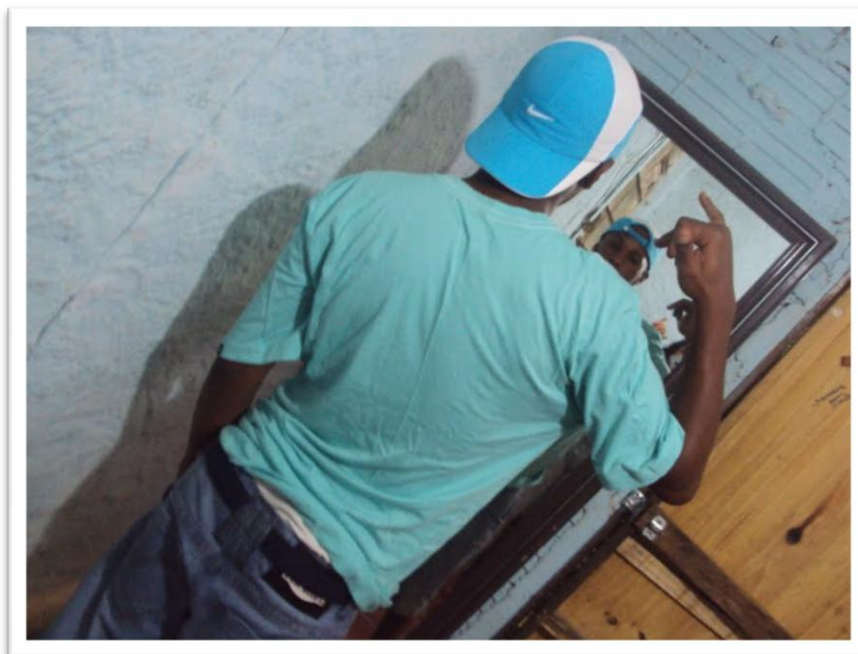


Figura 21: Luís

A pose, nesse caso, envolve desde a seleção dos objetos que figurarão na imagem até a preparação do cabelo, além de uma gama de roupas e acessórios que são considerados adequados, bem como gestos e expressões faciais decididos de antemão. *“Ora, a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a posar, fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem”*, comentou Barthes (1984, p. 22), e os alunos parecem estar de acordo.

Como nos explica Diego, ao escolherem uma determinada fotografia para figurar em suas páginas sociais, *“a foto tem que sair perfumada praticamente...”* É fundamental, na visão dos alunos, para considerarem-se aptos a ser ‘alvo’ de uma fotografia, o fato de estarem bonitos, cheirosos, bem vestidos, bem apresentados, com os dentes escovados e branquinhos, com o cabelo arrumado.

Fabris (2004) defende a hipótese de que, apesar de todas as inúmeras transformações que o retrato tem sofrido ao longo da trajetória da história da fotografia, algumas das convenções e modelos de representação estabelecidos ao longo do século XIX continuam a determinar as concepções do retrato hoje, o que nos permite estabelecer uma espécie de fio condutor dessa prática. Ao retomar a

trajetória histórica do retrato fotográfico a autora torna evidente a continuidade que se estabelece entre seus usos e características.

Inicialmente a autora caracteriza alguns tipos de retrato que então se desenvolveram. Um deles, de caráter mais 'artístico', tendo em Nadar uma de suas mais fortes expressões, era pautado pela neutralidade do fundo e pela ênfase nas expressões do modelo. Inúmeros personagens ilustres foram retratados por Nadar, tais como diversos escritores e artistas, entre os quais Baudelaire, por exemplo. Conjunto de retratos ao qual muitos autores se referem pelo título de "Panteão Nadar".

Desenvolveu-se, nesse período, também outro tipo de retrato, ao qual a autora se refere como característico de um estilo 'burguês'⁶⁰, visto que voltado para a burguesia ascendente, ou pequena burguesia (e que Disdéri pretendia estender ao próprio proletariado). Tal espécie de retratos, ao contrário dos retratos de estilo 'artístico', reforçava os aspectos cênicos e os objetos que o compunham e enfatizava, sobretudo, a pose e os gestos do retratado. Esse modelo de retrato popularizou-se na forma dos cartões de visita⁶¹, produzidos por Disdéri.

Faz-se necessário, na tentativa de compreender os aspectos que definiam esse tipo de retratos, considerá-lo no âmbito das funções sociais que cumpria, ou seja, a partir da perspectiva do desejo de representação e de constituição de uma identidade, de um personagem social do retratado. Como nos alerta FABRIS,

nesse contexto de construção de uma identidade social, acessórios e cenários não devem ser analisados em termos de ilusão realista e nem mesmo de busca de efeitos plásticos. Seu verdadeiro âmbito é a simbologia social: cenário e vestimenta em uma espécie de 'brasão' burguês. (FABRIS, 2004, p. 30).

⁶⁰ Segundo Fabris (1998) a alta burguesia seguia buscando estratégias de diferenciação em relação aos cartões de visita, que foram amplamente difundidos. Negando a multiplicidade, a elite social procurava dirigir-se aos artistas fotógrafos, além de "privilegiar os daguerreótipos até a década de 60" e "preferir em seguida a fotografia pintada" (FABRIS, 1998, p. 20).

⁶¹ Fabris (1998) considera três etapas nucleares para compreensão da relação da fotografia com a sociedade no século XIX. A primeira etapa compreenderia a fotografia enquanto ainda restrita a um seleto grupo proveniente de classes mais abastadas (etapa que compreende o retrato de estilo 'artístico' anteriormente mencionado), a segunda etapa "corresponde à descoberta do cartão de visita fotográfico (*carte-de-visite photographique*) por Disdéri, que coloca ao alcance de muitos o que até aquele momento fora apanágio de poucos e confere à fotografia uma verdadeira dimensão industrial, quer pelo barateamento do produto, quer pela vulgarização dos ícones fotográficos em vários sentidos (1854)" e a terceira etapa, por fim, corresponde ao momento de massificação da fotografia, que "se torna um fenômeno prevalentemente comercial, sem deixar de lado sua pretensão a ser considerada arte" (FABRIS, 1998, p. 17).

Ao analisar as repercussões sociais do uso da fotografia no século XIX, Fabris comenta algumas das características e critérios de qualidade dos então populares cartões de visita. A autora afirma, por exemplo, que *“Disdéri estabelece as qualidades da boa fotografia de acordo com o seguinte programa: fisionomia agradável, nitidez geral, sombras, meios-tons e claros acentuados, proporções naturais, detalhes em preto, beleza”* (FABRIS, 1998, p. 20). Mais adiante, a autora comenta que Disdéri cerca o corpo do fotografado de *“artifícios teatrais que definem seu status, longe do indivíduo e perto da máscara social, numa paródia da auto-representação em que se fundem o realismo essencial da fotografia e a idealização intelectual do modelo”* (1998, p. 21).



Figura 22: Retrato de Marie de Choiseul-Praslin, comtesse de Montalembert, de Disdéri⁶².

⁶² Imagem do catálogo de coleções de obras de Disdéri, no site do Musée d'Orsay. Disponível em: http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/catalogue-des-oeuvres/resultat-collection.html?no_cache=1&zsz=1&zsr_2_z=3&zsr_2_w=Disd%C3%A9ri%20Andr%C3%A9-Eug%C3%A8ne&zsh=oeuvre&zsrf=mos_a&zsmf=21&zssf=0&zsend_x=1&zsliste_only=1, acesso em: 28 de outubro de 2011.

Acredito que, se buscarmos um paralelo entre as concepções de uma boa fotografia propostas por Disdéri e aceitas por seus clientes no século XIX e as concepções de uma boa fotografia de si descritas pelos alunos e representadas em parte na tabela anteriormente exposta, chegaremos à conclusão de que essas, de fato, pouco diferem. Ao contrário, possuem mais aspectos em comum do que inicialmente poderíamos supor.

Havemos de considerar que hoje a fotografia é predominantemente colorida (daí talvez uma menor preocupação com as sombras, os meios-tons e os claros, ainda que de algum modo tenham sido mencionadas na forma de rejeição às imagens muito escuras), que os tipos de vestimenta considerados adequados hoje são diversos, assim como os elementos e objetos que possam vir a compor a cena e definir o *status* do fotografado. Podemos ressaltar, também, que a maioria das imagens é atualmente produzida por amadores ao invés de solicitada a profissionais e que prevalece o meio digital tanto de produção quanto de visualização das imagens, em detrimento da apresentação em papel fotográfico.

A fotografia trazida por Karol, além de produzida e veiculada em meio digital, evidencia a manipulação, posterior à tomada, da imagem obtida. Momento em que a aluna realiza procedimentos de recorte, além de acrescentar à imagem uma moldura, elementos gráficos e textuais.



Figura 23: Karol

Apesar de todas essas ressalvas, contudo, é fácil perceber que ainda se deseja obter a imagem agradável, busca-se a beleza do modelo, busca-se a conformidade com a máscara social pretendida, através do uso de artifícios como a pose e os elementos que conferem *status*. Diego, por exemplo, em tom de brincadeira, sugere: *“pára na frente de uma concessionária, entra num carro e tira...”*

Essas fotografias são pensadas de modo a satisfazer um ideal de si. Não um ideal do ‘eu profundo’ como aquele que Barthes proclamava perseguir, dizendo: *“Eu queria, em suma, que minha imagem, móbil, sacudida entre mil fotos variáveis, ao sabor das situações, das idades, coincidissem sempre com meu ‘eu’ (profundo, como é sabido)”* (1984, p. 24), mas um ideal aparente, que deliberadamente esconde conflitos e inseguranças e revela um ‘eu social’ disponível, atraente, desejável.

Diego: Sair bonito e já era...

André: É a pose!

Diego: O cara faz a pose e já pensa lá na frente a pose...

Diego: É cara de brabo, né? (*mostra como faz*)

André. Só tu! Até parece que vai agradar alguém com essa cara aí...

Patrícia: Eu acho que tem uma pose especial sim, não é de qualquer jeito que as pessoas tiram a foto.

André. Eu gosto de tirar a foto fazendo coraçõzinho com a mão (*mostra o gesto*). As gurias gostam.

Diego: Aí as gurias comentam: “Ah, esse coraçõzinho é para mim”, e tu: “Ah, é para ti, não sei o que...”

Mod.: Mas a foto com o coraçõzinho não é com cara de brabo, é?

Diego: É um sorriso enigmático...

Luís: Eu gosto de sair com as mãos no bolso.

Os alunos demonstram que muitas das fotografias já são concebidas para serem veiculadas nas redes sociais, sendo a pose e os gestos adotados no momento da tomada da fotografia escolhidos, dentre uma gama de possibilidades e combinações, visando reações e comentários específicos.



Figura 24: André

A fotografia de André evidencia a preocupação com a roupa (a camisa ‘de marca’), os acessórios (brinco, óculos de sol, boné, corrente, telefone celular) a pose

(segurando o aparelho de telefone junto ao ouvido), o sorriso. A imagem feita para o *Orkut*, a imagem que, nos termos de Diego, “*ah, vai bombar, né?*”⁶³

São descartadas aquelas fotografias em que os alunos aparecem com cara de sono, quando estão de roupa rasgada, de chinelo e meia, ‘*vestidos de marginal*’, ‘*fazendo palhaçadas*’, quando aparecem com os ‘*olhos vermelhos*’ e, por fim, as fotografias que saem tremidas ou são consideradas mal batidas.

E o que consideram uma fotografia ‘bem batida’? Como se comportam os alunos quando estão desempenhando não o papel de modelos, mas o papel de fotógrafos?

3.2.4. *Eu fotógrafo*

*“Para mim, eu botei, que de uma mínima coisa, ele mesmo fez uma coisa grande. Ele fez uma foto. De uma mínima coisa, que ninguém enxerga, ele fez uma foto grande, uma foto normal. Ampliar, tirar uma foto e a pessoa já tá olhando. Tipo assim, nós, nós não queremos saber, nós: se tem uma televisão ali, nós tiramos. Tá, é o tamanho da televisão. Ele não. Ele é diferente. Na realidade, ele busca uma mínima coisa que ele vai lá para mostrar grande, é uma mínima coisa que se faz grande.”
Daniel.*

Durante o quarto encontro, em que discutimos as relações dos alunos com as fotografias mais próximas deles, tratamos brevemente do ato fotográfico. Ao longo da conversa, diversas vezes, ficou evidente o caráter ambíguo dos termos ‘*tirar*’ e ‘*bater*’ fotografias. A seguir, transcrevo um trecho do diálogo a respeito:

Daniel: Eu não gosto muito de tirar foto... Só quando eu estou bonito! (*risos*)

Mod.: Mas aí tu estás falando de ‘*bater foto*’ ou de ‘*sair na foto*’?

Daniel: De sair na foto. Bater é... tranquilo.

Diego: Eu gosto de sair na foto!

André: Eu não gosto de tirar a foto...

Patrícia: Eu gosto de tirar.

Mod.: Por que tu não gostas de tirar, André?

André: Porque eu gosto de aparecer!

⁶³ *Orkut* é a rede social mais utilizada pelos alunos no momento da pesquisa. Alguns comentam possuir mais de um perfil, tendo já atingido o limite de amigos previstos pela rede no perfil inicial. A imagem que “*bomba*” é aquela que recebe muitos comentários.

Daniel fez o comentário espontaneamente, no momento em que íamos começar a olhar e comentar as fotografias trazidas pelos colegas, revelando sua preocupação com o fato de aparecer na fotografia. À exceção de Patrícia, os demais colegas se revelaram mais ocupados com o fato de aparecer ou não na fotografia, ou seja, com o papel de modelos, de assunto da fotografia, do que com o gesto de fotografar. Patrícia comenta que gosta de fotografar seus filhos nas mais diversas situações. A própria vontade de registrar os filhos em seus variados momentos, pode ser um dos fatores que a leva a transpor a posição em relação à câmera, preferindo operá-la a estar diante dela. É o que nos sugere Calvino (1992), no conto 'A aventura de um fotógrafo', no qual constata que

entre os dois fenômenos ocorria também um vínculo indubitável, na medida em que muitas vezes a paixão pela objetiva nasce de modo natural e quase fisiológico como efeito secundário da paternidade. Um dos primeiros instintos dos pais, depois de pôr um filho no mundo, é o de fotografá-lo (p. 52).

A partir, então, dessas evidências, expressas nas frases transcritas acima, em especial: *"eu gosto de sair na foto"* (portanto não gosto de fotografar), *"bater é... tranqüilo"*, *"eu não gosto de tirar"*, decidi investigar de modo mais detalhado, no quinto encontro, o gesto de fotografar.

O encontro foi realizado na Biblioteca da escola⁶⁴, tendo como objetivo central descobrir como os alunos se relacionam com a fotografia especificamente no papel de fotógrafos. *"O Operator é o fotógrafo"* (BARTHES, 1984, p. 20). O aluno enquanto *Operator*.

Como os alunos se vêem nessa posição? Que tipo de relação estabelecem com o ato fotográfico? *"Eu podia supor que a emoção do Operator (e portanto a essência da Fotografia-segundo-o-fotógrafo) tinha alguma relação com o 'pequeno orifício' (estênopo) pelo qual ele olha, limita, enquadra e coloca em perspectiva o que ele quer 'captar' (surpreender)"* (BARTHES, 1984, p. 21). Barthes, no livro em questão, se esquivava de analisar a fotografia sob essa ótica, mas ainda assim reconhece a interferência inegável dos fotógrafos nas imagens que criam. Indica, também, que há um tipo de emoção específica que advém do ato de recortar a visão pelo buraco da câmera fotográfica. E quanto aos alunos? Reconhecem, admitem, valorizam essa emoção?

⁶⁴ Devido à disponibilidade dos aparelhos de televisão e reproduzidor de DVD.

Há evidência de autoria no gesto de fotografar? Há intencionalidade expressiva? Seria possível que a relação dos alunos com o ato fotográfico ‘denunciasse’ o acontecimento de uma experiência estética? Ou fosse o próprio ato uma experiência estética? Os alunos fotografam por prazer? Eis algumas das questões que ambicionava explorar no quinto encontro com a turma.

Para tal, o encontro foi organizado da seguinte maneira: foi elaborado um instrumento escrito a ser respondido pelos alunos em duas etapas. As primeiras questões eram referentes ao ato de fotografar, e os alunos deveriam respondê-las com base em suas experiências pessoais.

Em seguida, foi mostrado aos alunos um documentário, intitulado *Macrofotografia*⁶⁵, o qual apresentava o trabalho do fotógrafo Juarez Silva. O documentário foi escolhido para ser mostrado aos alunos em função de acompanhar o processo do fotógrafo, revelando as diversas preocupações, os diversos aspectos envolvidos em seu gesto de fotografar.

Acreditava que, à medida que os alunos se deparassem com outros tipos de intenções e práticas envolvendo a fotografia, pudessem emergir questões até então impensadas, um novo olhar a respeito de suas próprias práticas. As perguntas da segunda etapa visavam, dessa maneira, que os alunos respondessem questões relativas ao vídeo que foi mostrado, evidenciando suas percepções sobre o documentário e o trabalho do fotógrafo apresentado e provocando-os, ainda, a estabelecerem comparações entre sua prática e a prática retratada no documentário.

Por fim, comentamos oralmente as respostas. A seguir, destaco algumas constatações feitas pelos alunos no que concerne ao trabalho do fotógrafo e às suas próprias experiências enquanto tais.

⁶⁵ DVD nº 19 da coleção: DVDteca Arte na escola. Ano de produção: 2001. Duração: 24'. Sinopse: Com o fotógrafo Juarez Silva exploramos os caminhos que percorre pelas matas do Parque Estadual da Cantareira em São Paulo e visitamos brevemente seu estúdio. Juarez Silva é especialista em macrofotografia e nos mostra seu trabalho no qual registra de perto pequenos cogumelos e animais como sapos e insetos. A macrofotografia possibilita expor detalhes de pequenos seres que não perceberíamos com facilidade a olho nu, o que favorece além do seu uso artístico e publicitário, o científico. O fotógrafo destaca a necessidade de educar o olhar para perceber e trabalhar com este pequeno mundo, compondo imagens com qualidade visual.

Um primeiro aspecto constatado diz respeito ao sentido inverso do movimento realizado pelo fotógrafo e pelos alunos com relação ao objeto da fotografia. Juarez Silva procura aproximar-se dos objetos que fotografa, revelando seus detalhes, suas minúcias, aspectos que passam despercebidos quando não dispensamos um olhar atento a tais objetos. O fotógrafo dá destaque aos objetos a partir do enquadramento, do recorte que efetua. Os alunos, ao contrário, tendem a afastar-se dos objetos a serem fotografados. É o que nos revela Daniel, ao comentar:

Para mim foi assim, porque é até interessante, né? Talvez também ali, ele tirou uma foto, que me chamou a atenção também, que ele queria o objeto, ele não quer a coisa atrás. Ele tira mais o objeto. Nós não, nós já é diferente. Se nós queremos tirar aquele ar condicionado, ali, nós tiramos distância. Nós não queremos saber o que está do lado, nada, vai aparecer! Mas ele não: ele quer tirar só o ar condicionado. Eu fiquei bem interessado com essas fotos aí.

Outras falas dos alunos também deixam evidente que os possíveis efeitos produzidos pelo enquadramento não estão entre as principais preocupações enquanto fotografam e que a própria possibilidade de controlarem o resultado da imagem a partir da seleção do que nela aparecerá ou não em geral não é considerada. Os alunos tendem a afastar-se do objeto a ser fotografado como uma forma de garantir que seus aspectos relevantes não sejam cortados da imagem.

No trecho a seguir, os alunos voltam a ressaltar esse aspecto no trabalho do fotógrafo e comparam esse aspecto com uma fotografia trazida por eles no encontro anterior:

Daniel: É diferente em tudo, né? Porque nossa foto na realidade é a foto que pega tudo. A dele é diferente: ele quer pegar só aquele objeto. A nossa foto pega tudo, pega até as pessoas passando (*risos*). Ele não, ele quer aquele objeto e é aquele ali!

Patrícia: É, ele foca ali, só.

Carlos: É aquilo dali. Ele tira só aquela coisa ali, nós não: sai todo mundo! (*olhando a foto trazida por Patrícia no encontro anterior*)

Daniel: É, nós já enxergamos diferente... Já tinha uma pessoa que não era para ter saído na foto. (*risos*)

Patrícia: É, uma pessoa nada a ver!

Carlos: Tem uma pessoa na porta ali, já.

Daniel: Uma mão...

Patrícia: É, a pessoa poderia ter chegado mais perto para bater essa foto. Nem me lembro quem bateu essa foto.

Daniel: Pois é, uma pessoa que não tem nada a ver, saiu na foto.

Patrícia: O que ela está fazendo ali? Era só nós!

(...)

Patrícia: Tu *vê*, eu nunca tinha pensado em tirar as coisas que estão em volta...

Outro aspecto que foi considerado foi a preocupação de Juarez Silva com o resultado da imagem e com os aspectos formais, em oposição costume dos alunos em se deterem, tanto no momento de fotografar quanto de olhar a imagem posteriormente, apenas nas características do referente ali representado. Patrícia destaca, em oposição à sua própria prática, a preocupação do fotógrafo com a beleza da imagem: *“Bom, como ele é fotógrafo ele se preocupa com os fundos, botar uns negócios para ficar sempre bonito... Eu nunca pensei nisso! (risos)”*.

A preocupação com o referente fica evidente quando questiono aos alunos o que é necessário para que uma imagem seja considerada por eles como uma ‘boa fotografia’:

Patrícia: A imagem. No caso: quem tá na foto. Esses tempos, tiramos uma foto, e a minha irmã ficou com uns cabelos desse tamanho (*mostra com as mãos*), ficou horrível, ficou feia.

Carlos: O pessoal que tira a foto. (*referindo-se a quem aparece na foto*).

Mod.: A qualidade do modelo então?

Patrícia: É, é importante.

Daniel: Claro.

Patrícia: Eu acho que é.

O comentário de Daniel torna explícito que ele percebe, em alguns momentos, essa dicotomia: *“E tem pessoas que não reparam a fotografia, reparam na pessoa: ‘Ah, que coisa feia! Porque tu saiu assim, tu saiu assado!’ Tu tá olhando a foto ou a pessoa? ‘Olha a foto!’”*

Revela-se certa tendência/potência da fotografia à invisibilidade, a anular-se enquanto imagem e ser compreendida enquanto objeto ‘presentificado’. Tal potência foi apontada por Barthes, em diversos momentos, em sua nota sobre a fotografia. *“Seja o que for o que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que vemos”* (p. 16). Mais adiante: *“aqui, a fotografia se supera verdadeiramente a si própria: não é essa a única prova de sua arte? Anular-se como medium, não ser mais um signo, mas a coisa mesma?”* (BARTHES, 1984, p. 73).

Entre as preocupações do fotógrafo com a composição, com o enquadramento, com a qualidade da imagem, os alunos destacaram a preocupação com o contraste e com a relação entre a figura e o fundo na imagem. Daniel comenta:

Me chamou a atenção o tipo de objeto e o fundo. Tipo assim, se tudo tá verde e tem uma mínima coisa amarela ou vermelha, ele vai tirar. Porque é

importante o fundo também. O fundo é verde e tem aquele negócio amarelo. Me chamou a atenção porque ele foi muito nesse lado aí, se for, deixa eu ver, aquelas caixas ali. Se um papelzinho tá vermelho, e todos são assim... A importância daquele amarelo. E o fundo: todos os outros da cor igual. Chamou a atenção muito que ele não foi tirar pelo fundo, mas sim pelo o fundo também, mas por aquele objeto de uma cor diferente, ou outra cor. Tipo aqueles cogumelos: ele colocou uma folha verde, uma folha menos verde, meio amarronzada, e o outro fundo era todo amarronzado e o cogumelo ali. Tipo também aquela flor rosa: tudo era verde, ela era a única que tava ali e ele foi lá tirar.

Patrícia concorda com Daniel e admite que nunca havia considerado a hipótese de que o contraste de cores, a relação entre a figura e o fundo pudesse contribuir para valorizar uma determinada imagem, como a do 'cogumelo amarelo'⁶⁶ comentada por Daniel.



Figura 25: Fungos: Cogumelo Amarelo - Juarez Silva

Além disso, é possível perceber, a partir dos comentários de Patrícia a respeito dos temas das fotografias de Juarez Silva, o restrito repertório de temas que

⁶⁶ Imagem disponível no site: <http://www.juarezsilva.com.br/>. Acesso em: 18 de setembro de 2011.

costumam considerar fotografáveis. A aluna se mostra surpresa com os assuntos das fotografias mostradas no documentário: *“O que me chamou a atenção, que eu achei que é legal, é que ele tirava fotografias de insetos, de coisas pequenas, animais, plantas. Coisas bem diferentes, umas coisas bem pequenininhas. Achei bem legal. Bem diferente do que eu sou acostumada a ver, a tirar”*. Semelhante constatação é feita por Daniel: *“Porque nós, na realidade, tiramos fotos de nós, do lugar e deu. Ele não. Ele foi ali, não se preocupou com as árvores, nada, ele foi naquele objeto ali!”*

Apesar da comprovação de que há inúmeras diferenças entre os temas considerados fotografáveis, os jeitos de fotografar e as posturas adotadas nesse momento, Carlos identifica a existência de critérios de qualidade como um ponto comum entre as fotografias feitas pelos alunos e as fotografias feitas por Juarez Silva, pois em ambos os casos *“a imagem tem que ser boa”*, ainda que os critérios para satisfação dessa exigência sejam divergentes.

O gesto fotográfico dos alunos muitas vezes é espontâneo, mas nem tanto: eles consideram que não podem sair batendo fotografias de qualquer jeito. É o que procura nos explicar Daniel: *“não. Tem que ter posição. Tem que parar: “para quieto, para quieto!”*. Patrícia, concorda, afirmando: *“a gente ajeita de um modo que vá ficar bonito”*. E Daniel reitera: *“Não adianta o cara estar lá e ‘tic’, deu”*.

Entre as principais preocupações admitidas pelos alunos está a necessidade de concentrar-se para não tremer no momento de fotografar, possibilitando a obtenção de uma imagem nítida e o cuidado e atenção dispensada ao modelo: os alunos enquanto fotógrafos se sentem especialmente investidos da função de colaborar para que os sujeitos fotografados obtenham imagens satisfatórias de si.

Daniel: Eu me preocupo com a foto sair bonita, se sair feia aí: vamos apagar essa foto.

Patrícia: eu me preocupo em não tremer, não sair tremida. Sair bem...

Carlos: Tem que sair bem bonita a pessoa. Para não ficar tremida, também, tem que ficar bem firme. É, a imagem bem bonita. A posição, para ficar bem a pessoa, para não ficar borrado, para aparecer direito.

A luz é considerada especialmente quando oferece um obstáculo à identificação do modelo na imagem, quando o posicionamento do modelo em

relação à fonte luminosa pode prejudicar sua identificação e não como algo de que pode se fazer uso para valorizar o modelo ou a composição fotográfica:

Daniel: Ah é... (*risos*) Como ele fez ali para tirar uma flor vermelha. Ele colocou aquele negócio, mas não deu, porque ele estava através do sol. Ele tinha que pegar o lado da sombra para conseguir tirar a foto.

Carlos: É, com a posição.

Mod.: E vocês, se preocupam com isso?

Carlos: Ah, sim, com esse lado sim.

Patrícia: Esses tempos eu fui bater a foto da minha filha. Aí eu bati a primeira vez e saiu aquela claridade do lado dela. Aí eu: "ai filha, vai para o outro lado ali, vai para o escurinho".

Daniel: É, nós estávamos rindo, mas nós nos preocupamos bastante, porque não adianta aparecer só a luz, não adianta nada. Não tem que ficar atrás da luz, ou a pessoa fica lá do outro lado, porque não tem como tirar junto com a luz nem junto com o sol. O sol tá lá, tem que tirar aqui.

Procurei questioná-los se havia alguma outra preocupação no momento de tirar a fotografia, além daquelas já mencionadas, ao que Daniel acrescenta:

Daniel: O ambiente também, né? O ambiente...

Carlos: É.

Patrícia: O ambiente.

Daniel: Não adianta a pessoa tirar uma foto e o ambiente estar assim feio, triste. Tipo: festa é bom de tirar. Festa é um ambiente alegre.

A partir das afirmações feitas pelos alunos a respeito de sua posição como fotógrafos, novamente é possível estabelecer algumas aproximações com as constatações feitas por Bourdieu (2003) a respeito dos usos sociais da fotografia na França da década de 1960.

O autor, a partir de uma análise sociológica, investiga os diversos aspectos da prática fotográfica, ou seja, seus instrumentos, seus objetos prediletos, seus ritmos, suas ocasiões, sua estética implícita e inclusive, a experiência que delas fazem os sujeitos, além dos significados que a elas atribuem e das satisfações psicológicas que obtém através da fotografia.

Impressiona-o a regularidade com que se organiza a prática fotográfica mais habitual. Para Bourdieu existem poucas atividades que se apresentam de modo tão estereotipado e tão pouco abandonado à anarquia das intenções individuais quanto a fotografia. O autor constata, em sua pesquisa, que mais de dois terços das pessoas que fotografam são fotógrafos amadores que praticam a fotografia eventualmente, em reuniões familiares ou de amigos ou durante as férias. Verifica que existe uma forte relação entre a presença de crianças nas famílias e a posse de

câmera, a qual geralmente é de propriedade do grupo familiar, que designa a um de seus membros a tarefa de fotografar:

precisamente porque la fotografía de familia es un rito del culto doméstico, en el que la familia es a la vez sujeto y objeto (pues expresa el sentimiento de fiesta que el grupo se ofrece a sí mismo y lo refuerza al expresarlo), la necesidad de fotografías y la necesidad de fotografiar (interiorización de la función social de dicha práctica) se sienten más vivamente cuando el grupo está más integrado, cuando atraviesa por su momento de mayor integración (BOURDIEU, 2003, p.57).

A fotografia, essa invenção insólita que poderia desconcertar ou inquietar, se expande tão rapidamente porque *“desempeña funciones que preexistían a su aparición: La solemnización y la eternización de un tiempo importante de la vida colectiva”* (BOURDIEU, 2003, p.57-8).

Assim como Daniel considerou a festa um ambiente adequado para o registro fotográfico, também Bourdieu reconhece que *“la significación y el papel de la fotografía son funciones de la significación social de la fiesta”* (p.59).

Na opinião do autor, as pessoas comumente, ao observarem uma fotografia realizam mais uma leitura sociológica do que efetivamente se preocupam com os aspectos formais da imagem. Bourdieu afirma que *“en este sentido, es natural que la fotografía sea objeto de una lectura que podríamos llamar sociológica, y que nunca sea considerada en sí misma y por sí misma, según sus cualidades técnicas o estéticas”* (2003, p.60), algo que também ficou evidente nos comentários anteriormente mencionados. Nesse momento, segue-se a mesma lógica de reconhecimento das pessoas na vida cotidiana. Entre outros motivos, olham-se as fotos para saber quem casou com quem, quem está vivo e quem está morto, como num curso de genealogia da família, em que a mãe ensina aos filhos quem são os casais, etc, casos em que *“la fotografía sólo debe proporcionar una representación suficientemente fiel y precisa para permitir el reconocimiento”* (BOURDIEU, 2003, p.60).

O autor constata, ainda, que aqueles que vivem na cidade podem fazer eles mesmos as fotografias, sem solicitá-las a um fotógrafo profissional, *“sin que ello signifique que tengan un interés intrínseco por esta actividad”* (BOURDIEU, 2003, p.63).

No siendo, en la mayoría de los casos, la necesidad de fotografiar otra cosa que la necesidad de fotografías, se comprende que todos los factores que suponen una intensificación de la vida doméstica y un refuerzo de los lazos

familiares favorezcan la aparición y la intensificación de la práctica fotográfica (BOURDIEU, 2003, p.63).

Patrícia comenta que gosta de fotografar, que se sente bem fotografando, sente uma *“sensação de alegria porque uma foto é uma bela recordação”*. Bourdieu constata algo semelhante, considerando a fotografia uma *“imagen excepcional”*, a qual *“capta los momentos de excepción, los ‘buenos momentos’, que transforma en ‘buenos recuerdos’”* (BOURDIEU, 2003, p.65).

Assim, Bourdieu, através de sua análise, sugere que, para compreendermos os usos mais comuns da fotografia, abdicuemos do campo da especulação pelas vontades e nos deparemos com o campo das determinações sociais. Ou seja, o autor constata que algumas condições objetivas impedem a maioria dos sujeitos de aspirar ao impossível. Tais condições seriam determinadas por normas sociais e imposições econômicas. Ao analisar as práticas dos operários franceses, Bourdieu afirma:

Comprender lo que significa para los obreros el hecho de practicar la fotografía de forma esporádica, en ocasiones tradicionalmente definidas y de acuerdo a los cánones de una ‘estética’ tradicional, comprender, en suma, la significación y la función que los obreros asignan a la fotografía es comprender la relación que tienen con su condición: su relación con cualquier tipo de bien encierra, en efecto, la referencia tácita al sistema de posibilidades y de imposibilidades objetivas que define tanto esa condición como las conductas compatibles o incompatibles con el dato objetivo respecto del cual ellos sienten que deben establecer sus límites. En este caso la renuncia a una práctica poco común y rudimentaria y el escaso entusiasmo por una práctica más intensa suponen la interiorización de los límites definidos por los obstáculos económicos y al mismo tiempo, la conciencia de que existe como posibilidad abstracta e inalcanzable, otra forma de práctica posible *para otros* (BOURDIEU, 2003, p.54).

Considero que tais determinações existem, não como regras definitivas a partir das quais não haveria escapatória, mas como orientações gerais do agir adquiridas no interior da cultura, que servem de base a cada indivíduo e não são impostas como normas, mas acabam influenciando-os de *“dentro para fora”*.

O que isso quer dizer? Os trabalhadores franceses da década de 1960 fotografavam esporadicamente, em situações tradicionalmente definidas e de acordo com os cânones de uma estética tradicional. Constatação que também é válida em relação aos sujeitos dessa pesquisa, pois eles fotografam em situações bastante específicas, talvez um pouco menos esporadicamente hoje, devido às facilidades

econômicas que a fotografia digital proporcionou, e certamente o fazem de acordo com uma determinada fotografia canônica. Mas isso revela que o fazem porque é isso que determina sua condição social e que sabem que existem outros tipos de fotografia que, no entanto, consideram que seja apenas para 'outros'?

Os trabalhadores entrevistados por Bourdieu afirmavam que estavam cientes de que havia outros modos de fotografar, compreendiam que tais modos existiam para eles como possibilidade objetiva, mas afirmavam que somente o fariam se fossem outros e estivessem em outra situação.

Os alunos, ao assistirem o documentário sobre o trabalho do fotógrafo Juarez Silva, em vários momentos se referem ao fato de que ele é um profissional, ele tem outras preocupações, ele conhece técnicas que os alunos desconhecem, ele possui equipamentos mais elaborados que lhe permitem explorar outras possibilidades. Em nenhum momento, no entanto, negam a possibilidade de aprimorarem seus próprios modos de fazer, de incorporarem a suas práticas novas formas, novas idéias, novos interesses. Ao contrário, mostram-se, muitas vezes instigados, interessados ao reconhecerem uma prática diversa da sua, como na fala em que Patrícia constata: *"Tu vê, eu nunca tinha pensado em tirar as coisas que estão em volta..."*

3.3 OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE VER FOTOGRAFIAS

"A câmera é um instrumento que ensina as pessoas a verem sem uma câmera".

Dorothea Lange

Estava frio e era quase inverno... Faltava menos de 16 horas para seu início oficial, ou seja, véspera de solstício invernal, com toda sua carga fria e úmida. Seja como for, era dia 21 de junho e a proposta para os alunos era simples, ou assim eu acreditava.

A partir de um blog sobre fotografia, cujo título, bastante sugestivo, “olhave”⁶⁷ convida os interessados no tema a passear pelas inúmeras páginas, postagens, comentários etc., propus aos alunos o desafio de escolher uma dentre as diversas imagens ali presentes para então: descrevê-la, comentar as sensações e pensamentos que ela despertou e pensar em possíveis “planos de ataque”, propostas, idéias de futuras produções pessoais surgidas a partir da imagem selecionada e das demais imagens que ali foram vistas.

O porquê disso tudo? As escolhas são sempre mais do que parecem - e como fica clara para mim agora toda aquela história de ‘*assumir a interferência do pesquisador*’. Se não em outros, nesse caso, certamente, o pesquisador faz o tema. Cria, como um artista. O que numa pesquisa que tem como pano de fundo a arte, pode não ser um problema tão grande assim. Será?

Um comentário não me saia da cabeça: *“Por que tu escolheste essas fotografias? Por que não colocaste fotografias abstratas, recortes, fragmentos de imagens, para que os alunos pudessem escolhê-los também?”* Par de perguntas sucedido por silêncio desconfortável agora já quase tradicional. Silêncio por fora, é claro, pois a mente ‘turbilhava’ processando a resposta. *“Não me ocorreu”,* poderia ser uma delas. Outra: *“Querida saber a reação dos alunos às imagens que eles efetivamente vêem no dia-a-dia. E sua relação com elas... Não acredito que mostrar fragmentos, recortes, abstrações, fosse o caso naquele momento”*.

Segui adiante. E pensei: *“Por que não perceber também suas reações diante de outros tipos de fotografias, talvez, para eles, menos convencionais?”* Concordei comigo que era uma boa idéia. *“Mas quais?”*. Não queria ter de assumir a responsabilidade pelos critérios de seleção das imagens, queria que os alunos vasculhassem, por entre fotografias de artistas, fotografias outras além daquelas que costumam ver e decidissem, sozinhos, quais lhes faziam algum sentido, quais fotografias lhes instigavam...

Por esse motivo optei por levá-los ao laboratório de informática e convidá-los a visitarem o referido blog, criado por alguém que se interessa pela fotografia e

⁶⁷ Disponível em: <www.olhave.com.br>. Acesso em: 21 de junho de 2011.

visitado tanto por profissionais quanto por amadores, tanto por fotógrafos jornalistas quanto por fotógrafos artistas e artistas contemporâneos que fazem uso da linguagem fotográfica, espaço em que esses diversos profissionais expõem suas imagens, discutem a seu respeito, relatam seus processos de criação e ainda comentam as imagens que para eles foram marcantes... *"Por que não?"*. A seleção das imagens, a partir desse agora relativamente amplo espectro de possibilidades, ficaria a cargo dos alunos.

Eram vinte e uma horas, estávamos no laboratório de informática, e ouvia-se o lento ruído dos lentos computadores que temos à disposição na escola. Silêncio, no mais. Pedi que seus comentários fossem feitos por escrito, convidando-os a navegarem pelas imagens cada um em seu próprio tempo, deixando-as fluírem no ritmo necessário para produzir seus efeitos em cada aluno.

Em intervalos, Daniel ria. Ria muito. Várias vezes. *"Isso é arte?"* questionava entre risadas, *"Por que alguém fotografaria isso?"*, em outro momento perguntava, a si mesmo, a mim e aos seus colegas, alternadamente, entre uma série de risos e outra. Entre outras imagens que provocaram, por vezes, seu desconforto, seu constrangimento, seu estranhamento, figurava uma fotografia de Lartigue, e não pude deixar de perceber que a fotografia data de quase um século.



Figura 26: Foto de Jacques Henry Lartigue, 1919

Um sem-sentido repleto de significados outros. A fotografia como arte contemporânea para ele não faz sentido. A fotografia como arte ou fotografia moderna também não faz. Provocou em Daniel, talvez, o mesmo estranhamento e indignação que tenha provocado aos seus espectadores em 1919. A visita ao banheiro é um momento privativo, não figurando entre os momentos do cotidiano em geral considerados fotografáveis.

Daniel não foi o único a achar tudo aquilo meio estranho, meio bizarro. Andréia comentou que algumas fotografias eram esquisitas. Patrícia achou muitas delas feias. Apenas Joca, seu Joca, reagiu aos comentários defendendo as fotografias e repreendeu os colegas por suas reações.

Contudo, subjaz em seu comportamento, muito provavelmente, a reflexão: *“Não sejam imaturos e se permitam vivenciar a experiência de ver essas fotografias, ainda que, também para mim, não façam muito sentido. Mas, se a professora nos pede para olharmos para isso, ela deve ter uma razão”*. Essa, é claro, é minha percepção sobre a situação, mas garanto que não se distancia tanto da percepção de Joca naquele momento.

O que despertou a curiosidade de Joca foi uma imagem que mostrava o interior de uma galeria, um amplo corredor com diversas fotografias expostas nas paredes e diversos grupos de pessoas movimentando-se por entre ele, algumas a contemplarem as imagens, outras apenas conversando. *“Isso é uma exposição?”*, indagou. Sim, seu Joca, é uma exposição, respondi, lamentando profundamente não ter podido levar seu Joca, 67 anos e distante apenas poucas semanas de finalmente concluir o ensino fundamental, a conhecer ao vivo uma exposição.

Pouco a pouco os alunos foram encontrando, entre o conjunto variado de imagens ali dispostas, uma fotografia que se sentissem seguros de comentar. Bárbara, entre as primeiras que seleciona uma imagem, escolheu esta:



Figura 27: Autor desconhecido, sem data

“É uma fotografia antiga, professora. Gosto de fotografias antigas”. E por que não? Penso em Rosângela Rennó, em como a artista, mais do que tirar fotografias, apropria-se de fotografias feitas por outros. A respeito do trabalho da artista, comenta Pedrosa:

Rosângela Rennó vem especulando de forma crítica e poética sobre o arquivo desde o final dos anos 80. Seu interesse reside naquela manifestação tão especial quanto mundana, a meio caminho entre as palavras e as coisas, comum à alta e à baixa culturas: a fotografia. Porém Rosângela é uma fotógrafa que (quase) não fotografa, uma atitude que parece se fundar na constatação do excesso de imagens que a todo segundo inundam o mundo (PEDROSA, 2002, p.1)⁶⁸.

A artista se move por entre fotografias abandonadas, perdidas, esquecidas, por entre álbuns de fotografias domésticas, por entre fotografias de penitenciárias, dialogando com o retrato e o auto-retrato, com o reconhecimento e o esquecimento, com o documento e a ficção. As imagens que compõem o universo de trabalho da artista muitas vezes se assemelham às fotografias existentes no universo

⁶⁸ Escrito por Adriano Pedrosa (curador), por ocasião da exposição da artista no Museu de Arte da Pampulha, em Belo Horizonte, entre 10 de novembro de 2002 e 16 de fevereiro de 2003.

dos alunos, guardadas em caixas e álbuns antigos, talvez no fundo de uma gaveta, em suas casas.

Em relação à imagem, Bárbara escreve:

Fotografia muito antiga. Uma mulher com vestido na altura do tornozelo, usando óculos de sol, cabelos negros e curtos, aparência jovem entre 20 e 30 anos, sentada em um carro antigo em uma estrada, rodeada por árvores e um campo enorme totalmente deserto. Essa fotografia me faz lembrar dos meus avós, das fotos antigas que eles têm guardadas em casa com pessoas que têm aparência tão diferente da que temos hoje. *Me* traz certa preocupação porque parece que naquela época tudo era diferente, as pessoas eram menos preocupadas/estressadas, (*tinha*) menos violência. Ao menos é o que parece.

Bárbara imagina, então, reunir diversas fotografias antigas que possui em sua casa e compor com elas, algo novo. Fotografias de família, de quando seus avós eram crianças, um tempo que desconhece e que apesar disso parece provocar-lhe uma sensação de nostalgia. Pretende visitar, também, suas próprias fotografias infantis, estabelecendo diálogos entre esses diferentes tempos, diferentes ritmos de vida possíveis.

Carlos escolhe uma das fotografias que compõe o ensaio *Seca*, de 2009, de Daniel Marengo⁶⁹. Dois aspectos diferentes são alegados pelo aluno como motivos para determinar sua escolha: o ambiente escolhido para a tomada da fotografia e o fato de que a fotografia capta um homem no instante em que esse salta um córrego.

Sobre a fotografia, Carlos escreve:

O que chamou minha atenção foi a hora que o homem está pulando. Eu vejo um riacho um mato baixo e uma árvore, o céu está nublado e a cor verde. Céu cinza, a forma está meio que de lado, no fundo tem um morro e tem uma parte do céu que está azul. Sensação que eu queria estar ali, alegre, vendo que de repente ele fez aquilo para tirar a foto. A impressão que dá é que bem na hora que ele foi pular o riacho, Daniel tirou a foto. Meu motivo é o lugar onde está, o dia, o clima.

⁶⁹ O fotógrafo nasceu em Porto Alegre (RS), 1980. Formado em jornalismo, trabalha como repórter fotográfico. Vencedor do prêmio 7º Concurso Cultural Leica Fotografe Melhor (2009), na categoria ensaio, finalista do Prêmio Esso (2009). Indicado como fotógrafo revelação do prêmio O Melhor da Fotografia 09/10 e foi selecionado para a leitura de portfólio do PhotoEspaña em São Paulo. Disponível em: <<http://www.olhave.com.br/perspectiva/?p=626>>, acesso em: 20 de julho de 2011.



Figura 28: Daniel Marengo – ensaio “Seca”, 2009

A imagem o convida, portanto, a refletir sobre o momento da tomada da fotografia, não porque Carlos desejasse saber o desfecho do salto, mas porque a cena ali representada o instiga a questionar a intencionalidade do fotógrafo ao registrá-la. Daniel Marengo estava à espreita do instante decisivo e foi bem sucedido em registrá-lo ou ele deliberadamente fabricou, orquestrou esse instante? Carlos comenta que gostaria de haver testemunhado aquele instante, resolvendo o dilema entre o ‘isso foi’ e o ‘isso foi encenado’ que a fotografia o propôs.

Andréia seleciona uma imagem da série Desejo eremita, de Rodrigo Braga⁷⁰. A respeito da imagem, a aluna comenta:

Imagem de Rodrigo Braga. Vejo uma árvore petrificada. Uma árvore com o tronco coberto de pedras, somente os galhos sem estar coberto por as pedras. No meio do campo vazio sem nada, somente a grama e a árvore. Sensação curiosa, pois quem faria uma coisa dessas? Tenho a sensação de sufocamento, pois parece que a árvore está sufocada. A idéia que poderia ter é, de além de ser uma paisagem bonita, o trabalho da foto pra mim é de se eu fizer uma coisa diferente e curiosa, eu consiga fazer uma foto ou um trabalho com pintura bem diferente.

⁷⁰ O artista nasceu em Manaus (1976). Radicado em Recife (PE), onde se graduou em Artes Plásticas pela UFPE em 2002. Em 2004 foi contemplado com bolsa de pesquisa no 45º Salão de Artes Plásticas de Pernambuco, realizando a série *Fantasia de compensação* e, em 2009, se dedica à Bolsa de Estímulo à Criação Artística – Fotografia, concedida pela Funarte. Realizou diversas exposições individuais e possui trabalhos em acervos particulares e institucionais no país e no exterior. Disponível em: <http://www.olhave.com.br/perspectiva/?p=326>, acesso em 20 de julho de 2011.

Andréia reconhece a beleza, a tranquilidade da paisagem ali retratada, em que vemos um campo quase vazio, a não ser por uma árvore que aparece centralizada na imagem, o que a faz quase uma tradicional fotografia de paisagens. Algo ali presente, no entanto, a desconcerta: a árvore parece sufocada pelas pedras dispostas ao redor de seu tronco.



Figura 29: Rodrigo Braga, série "Desejo Eremita", 2009.

Ao questionar-se sobre *'quem faria uma coisa dessas?'* Andréia se admite curiosa, talvez, de fato, por não compreender *'por que alguém faria algo semelhante'*. Apesar de a fotografia causar-lhe estranhamento, provocando-lhe uma sensação até mesmo em parte desagradável, Andréia reconhece seu potencial artístico. A imagem então parece sugerir-lhe: *"a arte pode não ser apenas bela, a arte pode ser algo mais, pode pretender ser algo mais"*.

A partir dessa constatação, Andréia reconhece a possibilidade de acrescentar às suas intenções criativas o desejo de elaborar algo não só belo, como interessante e diferente. Sua teoria de arte parece ter acabado de se ajustar.

4. TECENDO RELAÇÕES COM O ENSINO DA ARTE

Para dar início às minhas reflexões relativas aos aspectos tratados anteriormente (a saber: a experiência estética e a fotografia) em consonância com o ensino da arte e com os diversos desafios que nesse âmbito se impõem – e que foram o ponto de partida e de mobilização para o exercício da presente investigação -, opto em fazer uma pequena digressão.

Instigados por uma polêmica travada por Ernest Gombrich e Quentin Bell em 1976 a respeito de cópias de cânones da História da Arte (cf. nota da organizadora), Brent e Marjorie Wilson (2011) deram início a uma pesquisa que investigava as fontes das imagens nos desenhos infantis.

É conveniente estabelecer, nesse ponto, algumas ressalvas, uma vez que os autores: 1. Estavam interessados especialmente na constituição de esquemas pelas crianças, para quem por motivos compreensíveis geralmente está voltada a maior parte das pesquisas em educação (e conseqüentemente aquelas que tratam do ensino da arte de modo mais específico); 2. Preocupavam-se com as habilidades e a constituição de esquemas gráficos relativos ao estudo do desenho e 3. Fizeram-no em um período em que as discussões sobre o ensino da arte não tinham ainda a amplitude de temas e questões que hoje se configuram (o artigo em questão foi publicado inicialmente em 1982).

Feitas essas ressalvas, acredito, todavia, que alguns dos aspectos então ressaltados por Brent e Marjorie Wilson ainda se provam pertinentes para o assunto aqui em questão. Uma primeira constatação feita pelos autores alerta-nos para o *“pouco interesse pela arte de crianças mais velhas, e que pareciam ter sido influenciadas pela arte dos adultos”*, fato que resultou, segundo os autores, *“em menos conhecimento desses estágios posteriores do desenvolvimento e em lacunas na exploração de todas as dimensões da arte de crianças”* (WILSON; WILSON, 2011, p. 60).

Tem-se, conforme os autores, como uma das principais conseqüências desse descuido, justamente o fato de que *“deixamos de perceber que somos todos afetados*

pelos costumes de nosso tempo e lugar" (p. 60). Tal constatação é válida sobremaneira se consideramos os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois tais alunos já chegam à sala de aula repletos de vivências, de experiências, de histórias de vida e, por conseguinte, já têm definidos seus interesses, seus gostos, suas preferências. Ignorar esses aspectos seria tanto recorrer no descuido apontado pelos autores já mencionados como desconsiderar os alertas já há tanto tempo proferidos por Paulo Freire⁷¹ a respeito da Educação de Adultos.

Dizer que os alunos já possuem gostos e preferências definidos não significa, contudo, dizer que tais gostos e preferências não possam se modificar. Ao contrário, parece-me ser, no ensino da arte, o papel do professor estabelecer um diálogo entre aquilo que eles já sabem, já gostam, já fazem e aquilo de que não gostam e de que aparentam não querer saber - em especial porque desconhecem -, no intuito de ampliar as possibilidades de contato e experiência com a arte.

Somos *todos afetados pelos costumes de nosso tempo e lugar* e talvez não caiba a nós professores determinar que espécie de 'afetamentos' sejam mais ou menos pertinentes, mas mostrar que há diversos tipos de costumes e, portanto, de 'afetamentos' possíveis, procurando torná-los viáveis.

Entre as observações relatadas por Brent e Marjorie Wilson está o fato de que as crianças consideradas *"mais bem-dotadas e produtivas em arte desenham primariamente a partir de imagens derivadas das medias populares e de ilustrações"* (p. 61). Investigando essas influências externas, os autores não apenas nos relatam que as crianças, ao desenhar, imitam, copiam, bem como reconhecem que o fazem raras vezes a partir de influências oriundas de obras de arte ou das próprias aulas de arte e sim copiando das imagens da mídia e, em especial, de seus próprios pares.

⁷¹ "Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deva associar à disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (p. 30) "O professor que despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta do dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência" (FREIRE, 1996, p. 59).

Brent e Marjorie Wilson, a partir da proposta de Morse Peckman sobre categorias de signos, propõem a distinção entre *signos naturais* e *signos artificiais*, sendo os primeiros os próprios objetos e elementos presentes no cotidiano, os quais precedem e determinam a criação dos signos artificiais e esses, signos artificialmente construídos para representá-los. Entre os signos artificiais propõem, ainda, uma distinção entre os *signos verbais* (a palavra, por exemplo), por um lado, e os *signos configuracionais* (o desenho, por exemplo), por outro.

Os autores discutem, no referido artigo, a maneira através da qual aprendemos a construir tais signos, questionando a crença na distinção entre seus modos de aprendizagem, ou seja, de que aprenderíamos a produzir signos verbais a partir da observação e da imitação de signos verbais produzidos por outros enquanto aprenderíamos a produzir signos configuracionais a partir da observação e da imitação da natureza diretamente. Procuram chamar a atenção, portanto, para o fato de que há muito mais de imitação dos próprios signos configuracionais em seu aprendizado do que inicialmente poderíamos supor, defendendo que *“a criança aprende a formar seus próprios signos configuracionais principalmente por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas”* (WILSON; WILSON, 2011, p. 63).

Seriam essas observações válidas também para o exercício da fotografia? Será que os alunos também aprendem a pensar e fazer fotografias a partir do contato com as mídias populares e com as imagens do seu entorno, feitas, guardadas e mostradas por seus parentes e amigos? Parece que sim. Os próprios autores mencionados já haviam sugerido que esses efeitos se dão também em outros âmbitos cujos conhecimentos e práticas são transmitidos entre gerações, na medida em que citam outros exemplos além dos desenhos em que essas influências podem ser constatadas, tais como as cantigas e as brincadeiras populares.

Será que aprendemos a fotografar do mesmo modo que aprendemos a falar e a desenhar? Seria a fotografia um signo configuracional que aprendemos a realizar pela imitação de outros signos configuracionais semelhantes, como no caso do desenho?

Com certeza a inscrição da fotografia na categoria dos signos se faz de um modo bastante complexo⁷². Num primeiro momento, poderíamos nos deter no *automatismo da gênese*⁷³ característico do signo fotográfico e simplesmente decidirmos que nesse caso é o próprio signo natural que se inscreve diretamente na superfície fotográfica sem a participação do sujeito 'fotografante' nesse processo e, por conseguinte, dispensando a esse sujeito a necessidade de qualquer aprendizado ou habilidade além daquela de pressionar o indicador sobre o botão.

[...] a fotografia, antes de qualquer outra consideração representativa, antes mesmo de ser uma imagem que reproduz as aparências de um objeto, de uma pessoa ou de um espetáculo do mundo, é em primeiro lugar, essencialmente, da ordem da *impressão*, do *traço*, da *marca* e do *registro* (...). Nesse sentido, a fotografia pertence a toda uma categoria de "signos" (*sensu lato*) chamados pelo filósofo e semiótico americano Charles Sanders Peirce de '*índice*', por oposição a '*ícone*' e '*símbolo*' (DUBOIS, 1993, p. 61).

Dubois reconhece o caráter indicial da fotografia enquanto signo, considerando-o como o próprio *coração*⁷⁴ da fotografia, mas não deixa de salientar que é apenas por um breve instante, o de sua constituição, que a fotografia escapa do controle humano, sendo esse instante "*delimitado, encerrado, apertado pelas formas culturais da representação cujo trabalho sempre terminará, afinal das contas, marcando mais ou menos a mensagem fotográfica*" (1993, p. 86). Ou seja, antes da tomada realiza-se uma série de escolhas tanto individuais quanto sociais que culminam no gesto do disparo propriamente dito, e após a tomada há uma série de escolhas, novamente tanto individuais quanto sociais, que determinam os próprios usos da fotografia e seus modos de percepção e fruição.

Do ponto de vista teórico, além disso, tanto Fabris (2004) nos revela que o retrato - principal modalidade de fotografia praticada pelos alunos desse estudo - ainda é fortemente influenciado pelas práticas do século XIX, quanto Bourdieu (2003) nos aponta para o caráter social (e socialmente regulado) dessa prática. Em

⁷² Considero aqui especialmente a reflexão de Dubois (1993), que explora e detalha esse aspecto a partir da proposta elaborada por Charles Sanders Peirce, de uma tricotomia semiótica de ícone/índice/símbolo para compreensão dos signos, o que considera um '*instrumento conceitual útil*' (p. 62) para a compreensão do fotográfico.

⁷³ Aspecto salientado por André Bazin (1945) e sempre considerado, quer ressaltando-o quer minimizando-o, pelos autores que pensam a fotografia.

⁷⁴ Cf. Dubois, 1993, p. 86. Para Barthes (1984), o caráter indicial determina o *noema* da fotografia (*isso-foi*), para Schaeffer (1996), determina o *arché* do dispositivo fotográfico.

consonância com as considerações teóricas, acredito que tais aspectos tenham também ficado bastante evidentes nas práticas dos alunos, ao constatarmos que em todas as posições que ocupam em relação à fotografia – fazer, suportar, olhar –, as concepções dos alunos a seu respeito são fortemente determinadas por convenções sociais.

Acredito, porém, que do interior dessa prática e de suas convenções fortemente estabelecidas, podemos extrair aspectos relevantes tanto para os alunos quanto para nós professores preocupados em ensinar arte, em falar de arte.

Brent e Marjorie Wilson percebem que existem diversos programas possíveis para desenharmos signos configuracionais e que é a partir da aquisição desses programas e da posterior elaboração e composição dos mesmos para utilização em situações diversas, que os alunos que desenharam com maior desenvoltura adquirem suas habilidades. *“Cremos, de fato, que a invenção visual existe, e que os signos configuracionais, pela sua própria natureza não padronizada, realmente encorajam a invenção de novas formas visuais”* (2011, p.64). Os autores entendem, dessa forma, que partindo da compreensão dos programas utilizados pelos alunos para desenhar é possível auxiliá-los a desenvolver e combinar novos programas, expandindo assim as habilidades de construção de signos configuracionais, que são, no seu entender, *“os núcleos da arte”* (p. 74). Talvez pudéssemos pensar, por extensão, na possibilidade de, a partir da compreensão dos programas utilizados pelos alunos para fotografar, auxiliá-los a desenvolver e combinar novos programas e, por conseguinte, a elaborar novas maneiras de ver, pensar e fazer fotografias.

Os autores sentiram, há quase três décadas, a necessidade de refletir sobre aspectos envolvendo a relação estabelecida pelos alunos com desenhos que são exteriores ao campo da arte, acreditando que essa compreensão poderia auxiliá-los na tarefa de dotar os alunos com as ‘ferramentas’ necessárias para retornarem ao campo da arte devidamente ‘equipados’.

Ao analisar alguns dos aspectos relevantes para os alunos em relação à fotografia, penso também em considerá-la nos âmbitos leigos e extra-artísticos (outros usos) como formas de estabelecer ‘pontes’ entre os alunos e arte, pois percebo

que esses mesmos aspectos servem como ponto de partida para o trabalho de muitos dos artistas contemporâneos. *“A arte contemporânea, embora desafie a todo o tempo nosso entendimento do que seja ou não arte, é repleta de metáforas que fazem pensar sobre nós mesmos”*, comentou Loponte (2007, p. 234), ao discutir a possibilidade de pensarmos a vida como obra de arte, de acordo com as proposições de Nietzsche e Foucault. Não é interessante achar um espaço em que todos possamos conversar? Não é ainda mais interessante um diálogo em que todos tenham algo a dizer, falem a mesma língua e do mesmo assunto?

Através de uma aproximação e do estabelecimento de pontos de contato entre as práticas cotidianas dos alunos e os inúmeros questionamentos propostos pela arte contemporânea, podemos, quem sabe, construir um terreno fértil para o acontecimento de experiências significativas com a arte, na medida em que suas vidas enriqueçam o encontro com a arte e a arte possa em contrapartida contribuir para o estabelecimento de novas relações com a própria vida.

“Ninguém pergunta também o motivo do aborrecimento dos jovens com a escola”, alerta Hernandez (2009, p. 14), acrescentando que *“inclusive na Finlândia e na Coréia, países de sucesso em educação, 20% e 40% dos jovens, respectivamente, falam que a escola não responde a suas inquietudes nem leva em conta seus saberes e modos de estar no mundo”*. O autor nos convida a repensarmos currículos e práticas pedagógicas levando em conta uma compreensão crítica da cultura visual e, sobretudo, colocando de forma central as questões relativas às subjetividades e à maneira como a visualidade influencia em sua constituição.

Uma vez que as subjetividades são produzidas e transitam de maneiras reflexivas e corporificadas, a relevância das representações visuais adquire um papel fundamental. Não apenas por sua onipresença, mas pelo seu forte poder persuasivo: associam-se a práticas culturais (o que significa que fazem parte do que está acontecendo), vinculam-se a experiências de prazer (apresentam-se de forma agradável, com uma retórica visual e narrativa atrativa e trazendo satisfação) e estão relacionadas a formas de socialização (os sujeitos sentem-se como parte de um grupo com o qual se identificam) (HERNANDÉZ, 2009, p. 31-2).

O autor sugere, então, que tanto as crianças e jovens quanto os educadores sejam auxiliados a irem *“mais além da tradicional obsessão por ensinar a ver e a promover*

experiências artísticas”, e a buscarem, como finalidade educativa, a facilitação de *“experiências reflexivas críticas”* (HERNANDÉZ, 2009, p. 25).

Seria possível buscar fazer todas essas coisas simultaneamente? Ou melhor, não seria sensato reconhecer que o desenvolvimento da sensibilidade através da experiência estética com a arte nos favoreça no sentido de possibilitar a realização das ditas experiências reflexivas críticas? E que, desse modo, a promoção de experiências artísticas não seja algo que se constitua como uma obsessão insensata do professor de arte nem algo de que se deva desviar ou que se deva superar?

Barbosa (2011) tem demonstrado sua preocupação no sentido de não perdermos de vista as inúmeras conquistas e aprendizados obtidos ao longo de décadas de reflexão e prática do ensino da arte no Brasil. A autora nos chama a atenção, sobretudo, para os perigos de uma tendência atual à adoção de preceitos da cultura visual no ensino da arte que privilegiam a percepção e análise de imagens e descuidam de outros aspectos fundamentais ao âmbito artístico, tais como o fazer (a criação) e a própria experiência estética com a arte. *“Com isso, estamos perdendo a oportunidade de engajar o ensino da arte com as tecnologias e mídias contemporâneas que tantas possibilidades apresentam para o desenvolvimento do pensamento visual”*, ressalta ainda Barbosa (2011, p. 300).

A importância de considerarmos a experiência nas aulas de arte também é ressaltada por Loponte (2007), no momento em que inclui entre as questões relevantes para a docência em arte (e para quem se ocupa da formação desse docente), a seguinte pergunta: *“somos capazes de produzir experiência (no sentido da ‘experiência’ de que nos fala Larrosa e Agamben) a partir de nossas aulas?”* (p. 247). Considero, de certa maneira, que o esforço empreendido no desenvolvimento dessa dissertação deu-se justamente no intuito de compreender possibilidades de produção dessa experiência nas aulas de arte.

Como podemos oferecer condições propícias para que jovens e adultos, que possuem raro - ou mesmo nenhum - contato com a arte, realizem um encontro significativo com obras de arte? É possível contribuir para o desenvolvimento estético dos alunos favorecendo-os nessa direção?

Convicta de que o modo com que observarmos algo de alguma maneira determina aquilo que vemos, Housen (2001) relata algumas constatações realizadas ao longo de mais de vinte anos de pesquisa procurando compreender a natureza das reações em relação ao estético e a possibilidade de desenvolvimento da percepção estética.

A autora partiu da análise da experiência concreta de observadores principiantes em contato com a arte e constatou, na prática, a existência de diversos níveis de experiência estética. Housen então identificou, a partir de suas constatações, cinco níveis⁷⁵ diferentes de acordo com a maneira com a qual as pessoas reagem aos objetos estéticos, e que variam desde o observador principiante até aquele considerado experiente. Classificou-os, por fim, em observadores: informador, construtivo, classificador, interpretativo e recriador.

Cabe destacar que, na visão da autora, a maioria dos adultos reage aos objetos estéticos a partir de aspectos característicos do primeiro e do segundo estágios, motivo pelo qual ressalta a importância de compreendermos as transformações que se dão na transição entre esses estágios, as quais define como *“la puerta grande para entrar en el mundo de la estética”* (2001, p. 15).

As principais distinções verificadas entre os modos de olhar do observador informador e do observador construtivo estariam intimamente relacionadas com o tempo e o interesse dispensados à análise da obra, ou seja, com a adoção de uma postura genuinamente curiosa. Enquanto o primeiro se contenta com

⁷⁵ O observador **informador** faz um relato da obra, descrevendo histórias a partir de associações pessoais, seus juízos baseando-se em conhecimentos e gostos pessoais. O observador **construtivo** procura contemplar uma obra de arte a partir de suas percepções, conhecimentos e valores, considerando inadequadas as obras que não estão de acordo com suas concepções. Gradualmente, tais observadores passam a interessar-se pela intencionalidade do artista ao criar a obra. O observador do terceiro estágio, ou **classificador**, procura identificar a obra de arte de acordo com sua origem, autor e estilo, procurando sempre expandir seus conhecimentos a esse respeito e acreditando que uma vez classificada adequadamente se pode explicar o sentido da obra. No quarto estágio, o observador **interpretativo** procura estabelecer um encontro pessoal com a obra de arte, apreciando suas sutilezas e deixando sua inteligência a serviço de seus sentimentos. *“Cada encuentro nuevo con una obra de arte supone una oportunidad renovada de establecer comparaciones, ideas y experiencias. Sabedor de que las características y el valor de la obra de arte son susceptibles de reinterpretación, este observador entiende que sus propios procesos están sujetos a la casualidad y al cambio”* (HOUSEN, 2001, p. 11). O observador **recriador** relaciona sua experiência pessoal com a obra e combina, ainda, sua reflexão com análises que envolvem aspectos mais amplos, formando uma rede em que se relacionam o pessoal e o universal.

um olhar fortuito à obra e a partir desse olhar estabelece interpretações espontâneas e não pautadas em maiores deliberações e reflexões, o segundo observa a obra de modo mais detalhado e complexo, interessando-se por aspectos relativos ao modo de fazer das coisas (a intencionalidade, a técnica e a criação do artista) e procurando relacionar a obra com seus valores culturais.

E qual seria o papel do professor diante dessa tarefa? O desenvolvimento estético se daria, conforme Housen, a partir do momento em que o aluno começa a superar o papel de receptor passivo de informação e passa a experimentar diretamente os conhecimentos, elaborando e descobrindo significados por ele mesmo. Devemos, para tanto, proporcionar estímulos que o auxiliem nesse sentido (contato com objetos artísticos), conduzindo-o nesse encontro a partir de perguntas que favoreçam a concentração de sua atenção, tais como: o que está acontecendo aqui? O que você vê para dizer isso? Tais questões, além de instigarem o aluno e permitirem o desenvolvimento da reflexão e a elaboração de idéias, convidam-no a voltar a olhar a obra para apresentar provas do que diz. Ao voltar a olhar a obra, reconstruir sua referencia mental e desenvolver novas hipóteses, o aluno aprende que a experiência estética é aberta e, por conseguinte, suscetível a múltiplas interpretações. É importante, ainda, na visão da autora, estabelecer um ambiente propício para que todos os alunos se sintam confortáveis para elaborar suas próprias contribuições a respeito da obra, o que gradualmente desperta o interesse dos colegas pelas contribuições uns dos outros e os auxilia mutuamente a mudar de estágio.

Martins (2011), ao refletir sobre educação estética, analisa três conceitos relativos à *ação mediadora*: nutrição estética, curadoria educativa e ação propositora. Embora a reflexão da autora não se restrinja especificamente ao trabalho pedagógico realizado em sala de aula, pois comenta interlocuções possíveis nos encontros casuais, nos espaços de formação de professores e mediadores para atuação em exposições, não deixa de abranger também o trabalho desse docente.

A idéia de *nutrição estética* envolve a promoção de encontros com a arte, que não necessariamente requeiram o desenvolvimento de um trabalho específico sobre esse encontro. Considero que o importante nesse momento seja tanto a

possibilidade de ampliação de repertório dos alunos, quanto a exploração da própria experiência desse encontro. Os alunos convivem diariamente com imagens fotográficas. Quantas vezes, no entanto, se deparam, nesse convívio, com fotografias do universo da arte?

A seguir, a autora desenvolve a noção de *curadoria estética* (termo cunhado por Luiz Guilherme Vergara), que envolve a seleção, a administração e o cuidado com as obras apresentadas aos alunos. Martins enfatiza a necessidade de estarmos conscientes da importância das escolhas que fazemos dentre as inúmeras possibilidades de obras de arte a serem selecionadas e apresentadas aos alunos.

Em uma proposta de exposição de arte, o curador é responsável por selecionar artistas e obras que formarão a exposição, geralmente a partir de uma proposta, de um fio condutor que irá invariavelmente interferir propondo sentidos, criando diálogos entre as obras e artistas. De modo semelhante, também o conjunto das obras que o professor decide tratar em aula é resultado de uma ação refletida, ainda que o professor não possa (nem deva) prever todos os efeitos que o encontro dos alunos com as obras produzirão. Uma proposta de 'curadoria didática', a meu ver, pode ser desenvolvida a partir de um olhar, de uma escuta atenta aos alunos e, por vezes, até mesmo, de modo compartilhado.

Por fim, Martins trata da *ação propositora*, momento em que desenvolve a possibilidade de que o professor venha interferir em uma obra para provocar o olhar dos alunos, incentivando-os a procurar e produzir sentidos nas obras - sentidos esses não limitadores, mas múltiplos -, no intuito de "*despertar a fruição, não somente centrada na imagem, mas em uma experiência*" (MARTINS, 2011, p. 314).

Nesse sentido, ao pensar o trabalho pedagógico como ação mediadora, Martins insiste na necessidade da busca das experiências estéticas, enfatizando que essa busca hoje deve ser empreendida considerando caminhos que no passado da educação artística tenham sido talvez menos explorados, os quais transcendem o fazer espontâneo e se aproximam da reflexão. A autora afirma que nesse processo

movemos o outro e a nós mesmos para viver experiências estéticas, não mais da maneira espontaneísta da escola que só valorizava o fazer, mas na consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar,

produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-la com outros na conversa que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem de nossas amarras conceituais (2011, p. 314).

Martins reforça, ao propor a noção de ação mediadora, a importância do diálogo, afirmando que *“a mediação cultural pode ser o espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina o do sujeito leitor, seja ele quem for...”* (MARTINS, 2011, p. 315).

Não eliminar o sujeito leitor, estabelecer a conversação e a troca, como propõe a autora, pode ser conseguido através do resgate das práticas e concepções dos alunos sobre a fotografia, convidando-os a exporem suas opiniões sobre o assunto e também a discutir suas próprias produções, considerando-as como legítimas e prenes de significados (é sempre impressionante perceber o quanto os alunos se sentem valorizados, capazes e o quanto efetivamente contribuem com suas proposições e questionamentos quando convidados a discutir sobre assuntos acerca dos quais se sintam habilitados a fazê-lo).

Identificar, num trabalho realizado em conjunto entre professor e alunos, as questões relevantes em suas práticas e a partir daí selecionar obras, artistas, temas que dialoguem com suas práticas já estabelecidas:

para abrir a porta, é preciso “tirar a tranca, levantar o trinco”, pois ela estava trancada. Não será essa a tarefa maior da mediação cultural: abrir o que estava travado, libertar o olhar amarrado ao já conhecido para ver além? Não será esse o sentido da educação estética? (MARTINS, 2011, p. 315).

Sugerir, a partir do diálogo estabelecido entre as práticas dos alunos e o trabalho de artistas diversos, novas formas de compreensão da arte e novas formas de compreensão de suas próprias vivências. Desafiá-los, partindo das questões comuns identificadas entre as produções artísticas e suas próprias produções cotidianas, a propor, sugerir e criar suas próprias obras que investiguem e problematizem essas questões.

A preocupação revelada pelos alunos em “sair bem na foto”, comentada anteriormente, bem como suas considerações a respeito do que isso significa para eles, nos permite, por exemplo, procurar estabelecer relações entre suas imagens e o trabalho do fotógrafo malinês Seydou Keïta, falecido em 2001, que realizava retratos

por encomenda e cujas fotografias não eram inicialmente produzidos para serem fruídas em galerias, mas pelos próprios sujeitos fotografados e por suas famílias.

O trabalho do fotógrafo africano vem despertando o interesse de curadores e galerias, e conforme Cotton “*contêm beleza e simplicidade gráficas ao lado de um peculiar conteúdo narrativo inscrito nas posturas e adereços usados para construir a identidade fotográfica dos modelos*” (2010, p.17).



Figura 30: Seydou Keita, Sem Título (*Fleur de Paris*), 1959⁷⁶.

Cotton ressalta, ainda, que “*a presença de Keita no ambiente da arte ocidental salienta o interesse em ampliar a definição da experiência de contemplar fotografias em galerias de arte*” (2010, p. 17). Inúmeras questões podem ser estabelecidas a partir das fotografias de Keita. O que significa inserir a fotografia vernácula no espaço expositivo? A quem pertence a fotografia (a quem posa ou a quem aperta o botão)?

⁷⁶ Imagem disponível no site: <<http://www.hackelbury.co.uk>>, acesso em 12 de novembro de 2011.

Quem a concebe? Quais os objetos selecionados pelos envolvidos na tomada dessas fotografias para compor os retratos? Esses mesmos objetos aparecem nas fotografias hoje feitas pelos alunos? Qual seria a opinião dos alunos sobre as fotografias de Keïta?

No primeiro capítulo do livro 'Fotografia como arte contemporânea', Cotton reúne trabalhos de fotógrafos que criam, elaboram, direcionam um evento artístico especificamente para a câmera. À diferença de *performances* que podem ser registradas fotograficamente, mas cujo trabalho é concebido para ser essencialmente presenciado, esses trabalhos são concebidos para serem vistos como fotografias. Ainda assim, os fotógrafos deixam claro que a criação dessas imagens envolve mais do que a tomada da fotografia propriamente dita, tendo início no momento de sua concepção. O visual dessas imagens é, por vezes, propositadamente 'não artístico', 'inexperiente' e 'anônimo' enfatizando que "*sua importância artística residia no ato registrado pela fotografia*" (2010, p. 21).

Dentre as produções reunidas pela autora, o trabalho de duas artistas em especial contribui para pensarmos nos retratos dos alunos: o da artista britânica Gillian Wearing e o da artista alemã Bettina Von Zwehl.

Gillian Wearing solicitava a transeuntes abordados pelas ruas de Londres inicialmente a registrarem, por escrito, alguma coisa sobre si mesmos. Em seguida, os convidava a posarem para uma fotografia tendo em mãos a placa com os dizeres que houvessem optado em registrar.

A capacidade que o fotoconceitualismo tem de desalojar a superfície da vida cotidiana por meio de atos simples ocorre na obra da artista britânica Gillian Wearing, intitulada placas que dizem o que você quer que elas digam e não placas que dizem o que a outra pessoa quer que você diga (COTTON, 2010, p. 30).

O que deixamos transparecer de nós mesmos quando posamos para uma fotografia? O que deliberadamente escondemos? Como nos sentiríamos se fôssemos convidados a partilhar nossos pensamentos mais íntimos em imagens semelhantes?

Outorgar ao sujeito o controle de sua autodeterminação desafia a noção tradicional do retratismo documental. Usando os pensamentos dos sujeitos como foco de seus retratos, Wearing propõe que a captura da profundidade e das experiências da vida cotidiana não é algo intrínseco aos estilos ou as

composições tradicionais da fotografia documental, mas pode ser obtida com mais eficiência por meio de uma intervenção e de uma estratégia artísticas (COTTON, 2010, p. 31).

As propostas dos artistas contemporâneos com frequência solicitam a participação do público para a ‘confecção’ das obras. Que espécie de proposições os alunos sugeririam às pessoas de seu convívio?



Figura 31: Gillian Wearing, 1992-3, Placas que dizem o que você quer que elas digam e não placas que dizem o que a outra pessoa quer que você diga⁷⁷

Gillian Wearing usa o pensamento dos sujeitos fotografados como o foco do retrato, despindo-os de suas máscaras sociais. As fotografias de Bettina Von Zwehl, por sua vez, despem os sujeitos retratados de suas máscaras sociais ao centrarem-se nos aspectos mais elementares presentes nas reações físicas de seus corpos a estímulos simples como o calor, a chuva, o esforço físico, o cansaço.

A artista intenciona retratar as pessoas quando suas aparências não estão sob seus controles. Para tanto, concebe e rege uma série de procedimentos que

⁷⁷ Disponível em:

<<http://www.tate.org.uk/servlet/ArtistWorks?cgroupid=999999961&artistid=2648&page=1&sole=y&collab=y&attr=y&sort=default&tabview=bio>>, acesso em: 19 de setembro de 2011. Nas placas lê-se, respectivamente, “fui certificado como levemente louco!” e “eu estou desesperado”.

envolvem desde a seleção das vestimentas utilizadas pelos modelos até a solicitação para que realizem determinadas atividades antes de serem fotografados. O fundo, o enquadramento, as cores escolhidas são simples, neutros e plenamente controlados. Cada investigação é apresentada como uma série de retratos conduzidos a partir de uma das sugestões dadas pela artista aos modelos. Resulta daí uma espécie de inventário de reações físicas, não se tratando, porém, de um inventário científico ou forense, mas estético.

Qual a sensação de ser pego desprevenido em uma fotografia? Como 'gerenciar' um modelo para que este seja pego desprevenido? As modelos nas fotografias de Zwehl podem ser consideradas belas? Os instantâneos as desfavorecem?



Untitled One No 3 | 100x80 cm | Edition of 5

Figura 32: Bettina von Zwehl, Sem título, 1998⁷⁸

⁷⁸ Imagem disponível no site <http://www.bettinavonzwehl.com/main.html>, acesso em 19 de setembro de 2011.

Fica evidente que uma série de entrelaçamentos pode ser proposta a partir do trabalho de fotógrafos-artistas contemporâneos e das práticas fotográficas cotidianas dos alunos, envolvendo-os em novos modos de fazer, suportar e olhar fotografias e convidando-os, quem sabe, a estabelecer novos modos de pensar, sentir e experimentar a arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendo, agora, a complexidade e o imenso desafio que envolvem a realização de uma de pesquisa, a reflexão sobre os dados obtidos e a elaboração escrita dessas reflexões.

Acrescento, ainda, a essa complexidade, o fato de estar pesquisando a respeito de educação e arte, campos que se configuram e entrecruzam a partir de complexas e maleáveis redes de significações, e que, para sua compreensão, necessitam do estabelecimento de diálogos constantes com outros campos, com outros saberes.

Lamento, talvez, minha inexperiência enquanto pesquisadora, fruto da necessidade de conciliar, ao longo de toda a formação acadêmica, trabalho e estudo. Apesar disso, ressalto a necessidade de que professores atuantes realizem esse processo, no intuito de qualificar suas práticas e de estimular a reflexão teórica com questões que estejam conectadas com as efetivas situações que são vivenciadas no contexto escolar. A reflexão alimenta a prática. A prática nutre a reflexão. Penso que compartilhar os saberes teóricos e práticos em educação contribui para a qualificação de ambos.

Ao estabelecer um olhar retrospectivo ao que foi realizado, impressiona-me quão necessariamente intrincada com aspectos mais amplos e diversos se faz uma reflexão embasada em uma escola, uma modalidade de ensino, um turno, uma etapa, uma turma, alguns alunos. Essa necessária envergadura confrontou-me, constantemente, com os limites de minhas próprias possibilidades de compreensão.

Inicialmente pretendia propor aos alunos, ainda, um conjunto de vivências práticas de criação envolvendo as questões da pesquisa, incluindo também no *corpus* de análise dos dados as produções resultantes dessas vivências. Constatei no decorrer da pesquisa, no entanto, a necessidade de estabelecer uma pausa e um distanciamento para analisar e refletir sobre as diversas questões emergentes das discussões com eles realizadas para, apenas a partir de uma reflexão consistente

sobre essas questões efetivamente constituir as vivências práticas. Postergar a ação possibilitou-me, desse modo, realizar uma escuta mais atenta. As proposições a partir dessas questões, contudo, não se perdem, não se esgotam com o término da pesquisa, pois virão no decorrer da prática docente.

Ao final desse exercício, o que ficou? Sinto-me como uma viajante, transitando entre fronteiras. Fronteiras que existem ainda que não sejam claramente identificáveis, fronteiras que se mostram, a todo tempo, modeláveis, flexíveis, transponíveis. Fronteiras que são freqüentemente desafiadas, questionadas, modificadas. Qual o limite entre arte e vida? Quando uma experiência começa a ser estética? O que torna uma fotografia artística?

Há momentos em que vida, arte, fotografia, cotidiano e experiência se aproximam e se emaranham. Pensar o ensino da arte não implica pretender desfazer esse emaranhado, não implica em desatar esses nós. Envolve, talvez, ao contrário, a vontade de apontar para eles, de reconhecê-los, de torná-los visíveis. Retomo, portanto, alguns dos esforços realizados nesse sentido ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa.

No primeiro capítulo foram esclarecidos alguns aspectos relativos aos procedimentos realizados no decorrer da pesquisa. Talvez tenha me estendido em demasia ao detalhar, discutir ou fazer referência a autores que tratam de alguns desses procedimentos. Considerarei importante fazê-lo, no entanto, não apenas para poder compreender e organizar melhor meu próprio processo de pesquisa, mas também, devido ao fato de que muitos desses temas geraram questionamentos enquanto os discutia com colegas e pesquisadores de áreas afins, para melhor apresentá-lo.

Paralelamente a isso, procurei, ainda no primeiro capítulo, descrever e contextualizar brevemente o campo e os sujeitos participantes da pesquisa, a respeito de quem gostaria fazer alguns breves apontamentos. Reconheço que os alunos se mostraram extremamente colaborativos com a pesquisa, e que o interesse demonstrado por suas realidades, suas práticas, suas opiniões, seus sentimentos resgata uma dignidade em alguns já esquecida e em outros ainda adormecida.

Agradeço o convite da turma, em meados do mês de julho, para participar como paraninfa de sua cerimônia de formatura, momento em que muitos alunos da turma concluíram o ensino fundamental e em que foi possível compartilhar com eles, seus familiares e a comunidade escolar a emoção de ter participado, de alguma maneira, de seu processo formativo.

Conforme havia mencionado anteriormente, uma das características que me inquietava ao iniciar essa pesquisa era a postura demonstrada pelos alunos mais jovens em sala de aula: agitados, inquietos, desinteressados, desafiadores. Percebo, hoje, que com essas atitudes, realmente desafiam-nos: desafiam-nos a vê-los, desafiam-nos a ouvi-los, desafiam-nos a desafiá-los, falando de coisas que lhes digam respeito. Anseiam por reconhecimento. E não o fazemos todos nós?

No segundo capítulo, procurei pensar a experiência estética e investigar de que modos ela se dá no contexto de vida dos alunos. Discutimos, então, a possibilidade de que experiência e experiência estética não sejam duas coisas completamente separadas, a experiência estética compreendendo, por conseguinte, um dos domínios da experiência em que o aspecto estético se sobressai. A diferença entre falarmos em experiência e falarmos em experiência estética estaria, se assim as considerarmos, no grau em que o aspecto estético a determina, não existindo entre elas um limite preciso. Pensamos na possibilidade de que refletir sobre a experiência em um sentido mais amplo nos auxilie a compreender a experiência com a arte ao mesmo tempo em que a experiência com a arte evidencia o caráter compreensivo de toda experiência. Toda experiência é formativa, passando a compor o sujeito que a experimenta e, portanto, diz respeito à educação.

Comentamos também que, ainda que uma experiência com a arte possa ser proposta, sugerida, não há garantias de seu efetivo acontecimento, pois não podemos forçar alguém a ter uma experiência estética. Podemos, sim, ajudar esse alguém a ver, transformando suas teorias, suas concepções estéticas e, para tanto, é preciso que nos aproximemos de suas teorias, procurando compreendê-las.

Entre os sujeitos participantes da pesquisa percebemos que dois aspectos, especialmente, interferem no acontecimento da experiência artística: o

distanciamento dos alunos do âmbito da arte e os processos de estetização superficial que se verificam na contemporaneidade. Em contextos de estetização do mundo da vida a experiência estética pode se confundir com processos de estetização superficial - os quais compreendem tanto um embelezamento quanto a estetização de aspectos do cotidiano - que modificam a forma de ver dos alunos. Considero que uma possível distinção entre a experiência estética e a estetização seria possível a partir da compreensão de que, enquanto a primeira nos move na direção de fazer sentir, fazer ver mais, contribuindo para nos tornar mais sensíveis, a segunda nos impele, por vezes pelo excesso, a deixar de ver, a não perceber, à anestesia.

Ao procurarmos investigar as experiências estéticas vivenciadas pelos alunos em seus contextos de vida cotidiana, pudemos identificar quatro tipos de experiências:

1. Experiências estéticas com a natureza, que envolvem situações de contemplação e apontam na direção da adoção, pelos alunos, de uma atitude ou atenção estética, produzindo efeitos de encantamento e de convocação à reflexão;

2. Experiências quase-estéticas, caracterizadas por serem experiências no sentido mais amplo em que o caráter estético faz-se presente, contribuindo de alguma maneira para torná-las mais significativas;

3. Quase-experiências estéticas, nas quais - embora se apresentem de modo mais sutil enquanto experiências - é o caráter estético que se sobressai. Seu acontecimento no contexto de vida dos alunos revela uma necessidade sentida por eles de buscar uma identificação entre o objeto das quase-experiências e suas referências e vivências pessoais;

4. Experiências com a arte: associadas, no contexto de vida dos alunos, primeiramente à contemplação de artefatos, ressaltando-se a adaptação da forma desses objetos à função que desempenham - o que é constatado não no sentido de apenas usufruir desse embelezamento e obter do objeto um prazer sem conseqüências, mas como um chamado à admiração e à reflexão sobre aspectos mais amplos - e, em seguida, a objetos artísticos reconhecidos como tais enquanto revelam a habilidade do artista e apresentam semelhança com a realidade (não no sentido de

uma confusão entre realidade e representação, ao contrário, pois necessitam reconhecer que a obra de arte não é real e, conhecendo o objeto representado, comparar o objeto real com a representação). Constatamos, ainda, que as únicas experiências dos alunos com a arte se aproximam de formas mais tradicionais e clássicas da experiência, criticadas por diversos autores e, por vezes, considerada incompatível com as propostas da arte contemporânea.

No terceiro capítulo investigamos como os alunos convivem com a fotografia, considerando a possibilidade de que algumas relações com a fotografia possam proporcionar o acontecimento de experiências estéticas.

Uma série de perguntas emerge das leituras a respeito do tema, bem como do contato com as imagens e com os relatos dos alunos a esse respeito. Fotografar é gesto automático ou é intenção? É rito ou singularidade? A câmera fotográfica é câmera lúcida ou caixa preta? Deixar-se fotografar é ser capturado, impor-se à imagem ou escapar-lhe? A fotografia é imagem-ato ou conjunto de códigos? Testemunho ou invenção? Janela ou biombo? Ofusca ou ajuda a ver? Operar a câmera é ser agente ou funcionário? Ver uma imagem fotográfica é ver a morte ou o que dela escapa?

Ou ainda: a fotografia contribui para estetizar ainda mais a superfície, embelezando-a, maquiando-a, virtualizando-a e anestesiando-nos (*anestetizando-nos*)? Ou contribui para mostrar-nos aquilo que de outro modo somos incapazes de ver? *“A imagem perfura. A imagem anestesia”* (SONTAG, 1981, p. 20). O real faz a foto ou a foto faz o real?

Podemos dizer que fotografia é cada uma e todas essas coisas: *“de imediato, ela é plural; e nunca deixará de sê-lo”* (RUIILLÉ, 2009, p. 30). Constatamos que a fotografia é múltipla, sendo diversos seus fazeres e diversas suas características. Hoje figurando expressivamente no contexto da arte contemporânea, a fotografia artística caracteriza-se pelo estabelecimento de proposições que nos convidam a dialogar com aspectos da vida e a questionar entre outras coisas algumas feições dos próprios usos ‘outros’ da fotografia, mais do que a apenas contemplarmos a beleza das formas. A fotografia como arte contemporânea pode, desse modo, contribuir tanto para a

sensibilização à arte quanto para a percepção de aspectos da vida e do contato com imagens que comumente nos passam despercebidos.

Ao comentarem as fotografias da mídia, os alunos nos revelam uma variedade de efeitos por elas produzidos, demonstrando familiaridade e desenvoltura ao lidar com elas. Parece-me que, de certo modo, o fato de eu ter-lhes solicitado que olhassem e comentassem essas fotografias fora do contexto habitual em que com elas se relacionam, provocou em alguns dos alunos pequenos deslocamentos nos modos de olhar. Instigados também pelos comentários dos colegas, interessavam-se em olhar novamente para a imagem, em descrevê-la, em compreendê-la, sugerindo-nos que as imagens da mídia podem também constituir um ponto de partida fértil para pensarmos a fotografia.

Em relação àquelas imagens mais próximas de seus contextos de vida constatamos uma presença expressiva do retrato, o qual demonstra ser, nessa conjuntura, definido fortemente por regras e convenções sociais. Nas fotografias de família prevalecem configurações tradicionais do retrato familiar, em que são valorizados aspectos que demonstrem sua harmonia e unidade. Além disso, há uma demarcação bastante clara das situações que são consideradas fotografáveis, embora o registro dos filhos em situações diversas daquelas habitualmente reconhecidas como adequadas tenha sido possibilitado pela popularização da fotografia digital. O registro de si, da família e dos filhos auxilia-os a construir uma coerente narrativa pessoal e familiar.

A crescente popularização das redes sociais tem aumentado expressivamente a produção de retratos de si, em que os sujeitos se apresentam aos outros através das fotografias, conseqüentemente valorizando a pose e os objetos cênicos, visando construir uma espécie de ideal social de si. A concepção dessas imagens em vários aspectos se assemelha aos cartões de visita popularizados no século XIX.

Ao longo do quarto capítulo discutimos algumas questões relativas ao ensino da arte que contribuem para o estabelecimento de relações entre os temas abordados nos capítulos anteriores e esse ensino. Com Brent e Marjorie Wilson

retomamos a constatação de que o fazer dos alunos é fortemente influenciado pelas imagens vernáculas, o que ressalta a necessidade de incorporarmos a reflexão a seu respeito como forma de auxílio ao aprendizado dos próprios aspectos referentes ao meio artístico. A partir de algumas reflexões propostas por Barbosa, reconhecemos a necessidade de retomar 'a arte da arte', valorizando - ainda que façamos uso de imagens não-artísticas - o fazer e a experiência artísticos. Com Martins, pensamos o papel do professor abarcando, entre outras coisas, a realização de uma ação mediadora, a qual envolve nutrição estética e curadoria didática, além da ação propositora. Nesse sentido, destaco a possibilidade de que o professor procure, enquanto mediador (salientando que considero o professor não como *apenas* mediador, mas como *também* mediador), identificar os interesses dos alunos, selecionando obras que dialoguem com esses interesses, auxiliando no estabelecimento desse diálogo e propondo, ainda, vivências que envolvam a criação de propostas artísticas e o fazer dos alunos a partir dessas propostas.

Acredito que retomar em aula suas práticas cotidianas seja, ao mesmo tempo, um meio de estabelecer uma aproximação dos alunos com a arte, à medida que a arte passe a fazer sentidos para eles, e uma maneira de convidá-los a repensar suas próprias práticas, sugerindo a elas novos significados. Expus, então, alguns exemplos de fotógrafos e artistas contemporâneos cujas questões que mobilizam seus trabalhos estão em consonância com as questões emergentes das práticas dos alunos.

A fotografia pode contribuir - e contribui - para intensificar o processo de estetização superficial do mundo da vida. Pode, no entanto, simultaneamente, contribuir para que nos tornemos cientes desse processo e possamos, desse modo, propor-lhe alternativas. Não se trata de condená-la de todo e os artistas que fazem uso da fotografia têm procurado redimi-la. Cabe a nós professores aproveitarmos essa possibilidade para medirmos o diálogo entre os alunos e esses outros usos possíveis: usos não-funcionários da fotografia, mas usos agentes; usos não apenas repetidores de sentidos, mas produtores.

Ao concluir essa pesquisa, não me deparo com um conjunto de certezas a respeito da docência em arte, mas com a consciência renovada dos desafios e possibilidades que essa docência constitui. E, cada vez mais, disposta a enfrentá-los.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aires. O que é arte? *Três teorias sobre um problema central da estética*. In: **Crítica Revista de Filosofia**.

Disponível em: <http://criticanarede.com/fil_tresteoriasdaarte.html>, postado em 01 de setembro de 2000. Acesso em: 2 de setembro de 2011.

ALMEIDA, Aires et al. *A experiência e o juízo estéticos*. In: **A Arte de Pensar** (10º ano, Cap. 12). Lisboa: Didáctica, 2008.

Disponível em: <<http://www.artedepensar.com/acetatos/capitulo12.pdf>>. Acesso em 2 de setembro de 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de e TRACY, Kátia Maria de Almeida. **Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ALVARES, Sonia Carbonell. **Arte e Educação Estética para jovens e adultos: as transformações no olhar do aluno**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-094232/pt-br.php>>. Acesso em: 01 de dezembro de 2010.

ANATEL, Agência Nacional de Telecomunicações. *Brasil fecha 2010 com 202,9 milhões de celulares*. 19 de Janeiro de 2011. Disponível em:

<<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalInternet.do>>. Acesso em: 17 de outubro de 2011.

ANDRE, Marli. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, pp. 51-64, 2001.

ARGAN, Giulio. **A Arte Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. *A cultura visual antes da cultura visual*. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.

_____. Arte e cultura visual. In: **Anais do XXX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**. Rio de Janeiro: CBHA, 2010. Disponível em: http://www.cbha.art.br/coloquio_2010resumos.html, acesso em: 18 de dezembro de 2010.

_____. (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARTHES, Roland. **A Câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. *A mensagem fotográfica*. In: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

BELL, Clive. *A Hipótese Estética*. In: D'OREY, Carmo (Org.). **O que é a Arte? A perspectiva analítica**. Lisboa: Dinalivro, 2007.

Boletim Arte na Escola. N. 41. São Paulo: abril/maio de 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Un arte medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía**. Barcelona: GG Editorial Gustavo Gili, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 de dezembro de 2010.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 22 de março de 2011.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074:ceb-2010&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 01 de novembro de 2011.

BULLA, Leonia Capaverde; MENDIONDO, Maria Silvana Zazzetta. Idoso, vida cotidiana e participação social. In: DORNELLES, Beatriz; TERRA, Newton Luiz (Orgs.). **Envelhecimento bem-sucedido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CALVINO, Italo. *A aventura de um fotógrafo*. In: _____. **Os amores difíceis**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

CASANOVA, Marco Antonio. *Apresentação à edição brasileira*. In: GADAMER, Hans-Georg. **A hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010).

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo Focal. In: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2009.

COTTON, Charlotte. **A fotografia como arte contemporânea**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DANTO, Arthur. **The Transfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

DE DUVE, Thierry. *Cinco reflexões sobre o julgamento estético*. In: **Revista Porto Arte**. Porto Alegre, v. 16, n. 27, nov. 2009.

DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Pedigree (Penguin Group), [1934] 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. *Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente*. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 134, Aug. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 de dezembro de 2010.

DI PIERRO, MARIA CLARA; JOIA, ORLANDO; RIBEIRO, VERA MASAGÃO. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de junho de 2010.

DOS ANJOS, Moacir (et. Al.). **Zona Franca**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é beleza: experiência estética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

DUBOIS, Phillipe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.

EDUCAÇÃO freia IDH brasileiro. *Zero Hora*, Porto Alegre, 3 nov. 2011.

EFLAND, Arthur D. *Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno*. In: Guinsburg, J.; BARBOSA, Ana Mae. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ETCHICHURY, Carlos e ROCHA, Carolina. *UPPs gaúchas têm início pela Capital: assassinatos no bairro Restinga fazem governo antecipar programa no RS*. **Zero Hora**, Porto Alegre, 6 set. 2011, p. 31.

FABRIS, Annateresa. **Identidades Virtuais: uma leitura do retrato fotográfico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

_____. (org.) **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 1998.

FARACHE, Ana. *Fotografia e Experiência Estética. Estudo de caso sobre a superação do efêmero no fotojornalismo contemporâneo*. In: **UNIrevista** - Vol. 1, nº 3 : (julho 2006). Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Farache.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2011.

FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FERREIRA GULLAR. *A beleza do humano, nada mais*. Disponível em: <<http://www.blogacesso.com.br/?p=93>>. Acesso em: 20 de outubro de 2011.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÓIS, João Pedro. *As ideias nascem do real: ensaio sobre museus de arte*. In: **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.3, p. 263-270, set./dez. 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **A hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GREENBERG, Clement. **Estética doméstica - observações sobre a arte e o gosto**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

GUIMARÃES, César. *O que ainda podemos esperar da experiência estética?* In: GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos (orgs). **Comunicação e experiência estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Pequenas crises: Experiência estética nos mundos cotidianos*. In: GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos (orgs). **Comunicação e experiência estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HEIDEGGER, Martin. *A essência da linguagem*. In: _____. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HERMANN, Nadja. *Estetização do mundo da vida e sensibilização moral*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.2, p. 35-47, jul. 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. *A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

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

HOUSEN, Abigail. *El ojo del observador: investigación, teoría y práctica*. In: **VUE Visual Understanding in Education**. New York, NY: VUE, 2001. Disponível em: <<http://www.vtshome.org/system/resources/0000/0049/EyeBeholder.espanol.pdf>>. Acesso em: 23 de novembro de 2011.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de "Filosofia em nova chave"**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiênica e o saber da experiência*. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19, p. 20-28.

_____. *Sobre la experiencia*. In: **Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna**. N. 19, 2006.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. *Retratos de família: imagem paradigmática no passado e no presente*. In: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Editora Hucitec/Editora Senac São Paulo, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Arte da docência em arte: desafios contemporâneos*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste. *Conceitos e terminologia – Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Arte, só na aula de arte?* In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

MARTINS, Raimundo. *A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

MELLO, Marco. *Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho?* In: **Revista de Educação**. Porto Alegre: PMPA/SMED, Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, 2009. Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2009/artigo-marco-2009.pdf>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2011.

MORESCHI, Bruno. *Imagens de uma batalha*. In: **Revista Bravo!** Disponível em: <<http://bravonline.abril.com.br/materia/imagens-batalha>>. Acesso em: 18 de outubro de 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. *Dario Robleto*. In: DOS ANJOS, Moacir (et. Al.). **Zona Franca**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

PEDROSA, Adriano. **Rosângela Rennó**. Belo Horizonte, MG: Museu de Arte da Pampulha, 2002.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. *A Arte e seu ensino na contemporaneidade*. In: MAKOWIECKY, Sandra e OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (orgs). **Ensaio em torno da Arte**. Chapecó: Argos, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

RICHTER, Ivone Mendes. *A formação do professor de Artes Visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira

de; (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SANTAELLA, LUCIA; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **A imagem precária: Sobre o dispositivo fotográfico**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

SCHAMA, Simon. **O Poder da Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola. Como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Histórico e Objetivos da EJA**. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=258>. Acesso em: 20 de Setembro de 2011.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. *Imagem e memória*. In: SAMAIN, Etienne (org.). **O Fotográfico**. São Paulo: Editora Hucitec/ Editora Senac São Paulo, 2005.

SONTAG, Susan. *Na caverna de Platão*. In: _____. **Ensaio sobre a fotografia**. Rio de Janeiro, Arbor, 1981.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia: perda e permanência**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

STOLNITZ, Jerome. *A atitude estética*. In: D'OREY, Carmo. **O que é a Arte? A Perspectiva Analítica**. Lisboa: Dinalivro, 2007.

TATIT, Luiz. *Cancionistas invisíveis*. In: **Cult**, nº 105, Ano 9, 2006, p. 54-58. Disponível em: <<http://www.luiztatit.com.br/artigos/>>. Acesso em: 19 de novembro de 2011.

TELLES, Vera da Silva. *Trajetórias Urbanas: fios de uma descrição da cidade*. In: TELLES, Vera da Silva; CABANES, Robert (orgs.). **Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

TOURINHO, Irene. *Transformações no Ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/challenges-and-strategy-on-education/international-instruments-ed/#c169241>>. Acesso em: 04 de novembro de 2011.

VIRILIO, Paul. **A Bomba Informática**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

WELSCH, Wolfgang. **Undoing Aesthetics**. London: Sage Publications in association with Theory, Culture and Society, 1997.

_____. *Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje*. **Porto Arte**: Porto Alegre. v. 6 n. 9. P. 7-22. Mai. 1995.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. *Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2011.

WUNDER, Alik. *Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia*. In: **Anais da 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2010.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Aluno(a)

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa educacional, intitulada: **“Experiência estética e fotografia no cotidiano de alunos da EJA: Possíveis diálogos com o ensino da Arte”**. A pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o ensino da Arte no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS, a pesquisa justifica-se pela necessidade aprofundar o debate sobre o ensino da Arte na escola contemporânea.

Assim, sua opinião é de fundamental importância para este estudo, uma vez que irá contribuir na identificação e reflexão das relações estabelecidas com a experiência estética e a fotografia no cotidiano, buscando assim, formas que qualificar o ensino da Arte a partir do estabelecimento de relações entre esse ensino e o contexto de vida dos alunos.

Se concordar, você será solicitado a participar de um grupo focal, uma espécie de entrevista coletiva, na qual será convidado a conversar e escrever sobre assuntos relacionados à fotografia e à experiência estética e a fazer experiências práticas com a fotografia.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá identificar as informações de cada participante através de um código ou nome fictício que substituirá seu nome real. Todas as informações obtidas e gravadas serão mantidas de forma confidencial, ou seja, apenas a pesquisadora terá acesso aos dados e a identidade dos participantes será preservada.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere à sua auto-estima e a seu prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Esta pesquisa tem por finalidade a elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e será desenvolvida pela mestranda Nina Magalhães Loguercio, sob orientação do professor Dr. Marcos Villela Pereira.

Assinando este termo de Consentimento estou ciente de que:

1. A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com a pesquisadora.

2. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e responderei a uma entrevista que será gravada, não sendo obrigado(a) a responder todas as questões, podendo interrompê-la quando desejar.

4. Estou ciente de que os dados da entrevista poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos, apresentações em eventos de Educação em geral.

5. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.

6. Minha identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.

7. Minha participação na realização desta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto pra mim quanto para a instituição onde estudo. Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, _____ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido(a) de todos os aspectos constantes neste termo.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2011.

Assinatura do Participante ou Responsável

Nina Magalhães Loguercio*

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

* Mestranda em Educação pela PUCRS.

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Nina Magalhães Loguercio, do projeto de pesquisa intitulado “Experiência estética e fotografia no cotidiano de alunos da EJA: possíveis diálogos com o ensino da Arte” a solicitar as fotografias que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotografias e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides), em favor da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Porto Alegre, __ de _____ de 2011.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA 1

Preencha os campos a seguir com seus dados de identificação:

Nome Completo:	Idade:	Nome Fictício:
Série:	Turma:	Data:

1. O que me **impressionou/marcou**:

2. O que eu **paro para ver**:

3. O que eu **gosto**:

4. O que eu acho **bonito/belo**:

5. O que me **encanta**:

6. O que eu **admiro**:

7. O que me **emociona**:

8. O que me faz **suspirar**:

9. O que me deixa **sem palavras**:

10. O que me dá **um frio na barriga**:

11. O que me **arrepia**:

12. Com o que **eu me identifico**:

Espaço para observações:

ANEXO A - RACIONAIS MC'S: O HOMEM NA ESTRADA

O Homem Na Estrada⁷⁹

Racionais Mc's

Um homem na estrada recomeça sua vida.
 Sua finalidade: a sua liberdade,
 que foi perdida, subtraída;
 e quer provar a si mesmo que realmente mudou,
 que se recuperou e quer viver em paz,
 não olhar para trás,
 dizer ao crime: nunca mais!
 Pois sua infância não foi um mar de rosas, não.
 Na Febem, lembranças dolorosas, então.
 Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim.
 Muitos morreram sim, sonhando alto assim,
 me digam quem é feliz,
 quem não se desespera vendo, nascer seu filho no berço da miséria.
 Um lugar onde só tinham como atração: o bar, e o candomblé pra se tomar a benção.
 Esse é o palco da história que por mim será contada.
 ...um homem na estrada.
 Equilibrado num barranco incômodo, mal acabado e sujo, porém, seu único lar, seu bem e seu refúgio.
 Um cheiro horrível de esgoto no quintal, por cima ou por baixo, se chover será fatal.
 Um pedaço do inferno, aqui é onde eu estou.
 Até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou.
 Numerou os barracos, fez uma pá de perguntas.
 Logo depois esqueceram, filhos da puta!
 Acharam uma mina morta e estuprada, deviam estar com muita raiva.
 "Mano, quanta paulada!"
 Estava irreconhecível, o rosto desfigurado.
 Deu meia noite e o corpo ainda estava lá, coberto com lençol, ressecado pelo sol, jogado.
 O IML estava só dez horas atrasado.
 Sim, ganhar dinheiro, ficar rico, enfim.
 Quero que meu filho nem se lembre daqui, tenha uma vida segura.
 Não quero que ele cresça com um "oitão" na cintura e uma "PT" na cabeça.
 E o resto da madrugada sem dormir, ele pensa o que fazer para sair dessa situação.
 Desempregado então.
 Com má reputação.
 Viveu na detenção.
 Ninguém confia não.
 ...e a vida desse homem para sempre foi danificada.
 Um homem na estrada...
 Um homem na estrada..
 Amanhece mais um dia e tudo é exatamente igual.
 Calor insuportável, 28 graus.
 Faltou água, já é rotina, monotonia, não tem prazo pra voltar, hã! já fazem cinco dias.
 São dez horas, a rua está agitada, uma ambulância foi chamada com extrema urgência.
 Loucura, violência exagerada. Estourou a própria mãe, estava embriagado.
 Mas bem antes da ressaca ele foi julgado.
 Arrastado pela rua o pobre do elemento, o inevitável linchamento, imaginem só!
 Ele ficou bem feio, não tiveram dó.
 Os ricos fazem campanha contra as drogas e falam sobre o poder destrutivo delas.
 Por outro lado promovem e ganham muito dinheiro com o álcool que é vendido na favela.

⁷⁹ Disponível em: <http://letras.terra.com.br/racionais-mcs/79451/>

Acesso em 30 de agosto de 2011.

Empapuçado ele sai, vai dar um rolê.
 Não acredita no que vê, não daquela maneira:
 crianças, gatos, cachorros disputam palmo a palmo seu café da manhã na lateral da feira.
 Molecada sem futuro, eu já consigo ver, só vão na escola pra comer, apenas nada mais. Como é que
 vão aprender sem incentivo de alguém, sem orgulho e sem respeito,
 sem saúde e sem paz.
 Um mano meu tava ganhando um dinheiro,
 tinha comprado um carro, até rolex tinha!
 Foi fuzilado a queima roupa no colégio, abastecendo a playboyzada de farinha.
 Ficou famoso, virou notícia, rendeu dinheiro aos jornais, hu!, cartaz à policia.
 Vinte anos de idade, alcançou os primeiros lugares... *Superstar* do Notícias Populares!
 Uma semana depois chegou o crack, gente rica por trás, diretoria.
 Aqui, periferia, miséria de sobra.
 Um salário por dia garante a mão-de-obra.
 A clientela tem grana e compra bem, tudo em casa, costa quente de sócio.
 A playboyzada muito louca até os ossos!
 Vender droga por aqui, grande negócio.
 Sim, ganhar dinheiro ficar rico enfim,
 Quero um futuro melhor, não quero morrer assim,
 num necrotério qualquer, como indigente, sem nome e sem nada,
 o homem na estrada.
 Assaltos na redondeza levantaram suspeitas,
 logo acusaram a favela para variar,
 E o boato que corre é que esse homem está com o seu nome lá na lista dos suspeitos,
 pregada na parede do bar.
 A noite chega e o clima estranho no ar,
 e ele sem desconfiar de nada, vai dormir tranquilamente,
 mas na calada, caguetaram seus antecedentes.
 Como se fosse uma doença incurável, no seu braço a tatuagem: DVC, uma passagem , 157 na lei...
 No seu lado não tem mais ninguém.
 A Justiça Criminal é implacável.
 Tiram sua liberdade, família e moral.
 Mesmo longe do sistema carcerário, te chamarão para sempre de ex presidiário.
 Não confio na polícia, raça do caralho.
 Se eles me acham baleado na calçada, chutam minha cara e cospem em mim é...
 Eu sangraria até a morte... Já era, um abraço!
 Por isso a minha segurança eu mesmo faço.
 É madrugada, parece estar tudo normal.
 Mas esse homem desperta, pressentindo o mal, muito cachorro latindo.
 Ele acorda ouvindo barulho de carro e passos no quintal.
 A vizinhança está calada e insegura, premeditando o final que já conhecem bem.
 Na madrugada da favela não existem leis, talvez a lei do silêncio, a lei do cão talvez.
 Vão invadir o seu barraco, "É a polícia!"
 Vieram pra arregaçar, cheios de ódio e malícia, filhos da puta, comedores de carniça!
 Já deram minha sentença e eu nem tava na "treta", não são poucos e já vieram muito loucos.
 Matar na crocodilagem, não vão perder viagem, quinze caras lá fora, diversos calibres, e eu apenas
 com uma "treze tiros" automática.
 Sou eu mesmo e eu, meu deus e o meu orixá.
 No primeiro barulho, eu vou atirar.
 Se eles me pegam, meu filho fica sem ninguém.
 É o que eles querem: mais um "pretinho" na Febem.
 Sim, ganhar dinheiro ficar rico enfim, a gente sonha a vida inteira e só acorda no fim, minha verdade
 foi outra, não dá mais tempo pra nada... bang! bang! bang!
 "Homem mulato aparentando entre vinte e cinco e trinta anos é encontrado morto na estrada do M'Boi
 Mirim sem número. Tudo indica ter sido acerto de contas entre quadrilhas rivais, segundo a polícia, a
 vítima tinha "vasta ficha criminal"."

Composição: Mano Brown

ANEXO B – RACIONAIS MC'S: A VIDA É DESAFIO

A vida é desafio⁸⁰ – Racionais MC's.

"Tem que acreditar.

Desde cedo a mãe da gente fala assim:

'Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor'

Aí, passado alguns anos, eu pensei:

Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? duas vezes melhor como ?

Ou melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez.

E sempre foi assim.

Você vai escolher o que tiver mais perto de você,

O que tiver dentro da sua realidade.

Você vai ser duas vezes melhor como?

Quem inventou isso aí?

Quem foi o pilantra que inventou isso aí?

Acorda pra vida rapaz"

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo,
Quando pivete meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo.

Mas o sistema limita nossa vida de tal forma

Que tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver.

Os anos se passaram e eu fui me esquivando do ciclo vicioso

Porém, o capitalismo me obrigou a ser bem sucedido,

Acredito que o sonho de todo pobre, é ser rico.

Em busca do meu sonho de consumo

Procurei dar um solução rápida e fácil pros meus problemas,

O crime.

Mas é um dinheiro amaldiçoado,

Quanto mais eu ganhava, mais eu gastava.

Logo fui cobrado pela lei da natureza, vixi

14 anos de reclusão.

Barato é loco, barato é loco...

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível,

Que o céu é o limite e você truta é imbatível.

Que o tempo ruim vai passar é só uma fase,

E o sofrimento alimenta mais a sua coragem.

Que a sua família precisa de você

Lado a lado se ganhar pra te apoiar se perder.

Falo do amor entre homem, filho e mulher,

A única verdade universal que mantém a fé.

Olhe as crianças que é o futuro e a esperança,

Que ainda não conhecem, não sente o que é ódio e ganância.

Eu vejo o rico que teme perder a fortuna

Enquanto o mano desempregado, viciado se afunda

Falo do enfermo irmão, falo do são, então

Falo da rua que pra esse louco mundão

Que o caminho da cura pode ser a doença

Que o caminho do perdão as vezes é a sentença

Desavença, treta e falsa união

A ambição como um véu que cega os irmão

⁸⁰ Disponível em: <<http://racionais-mcs.musicas.mus.br/letras/66802/>>.

Acesso em: 03 de outubro de 2011.

Que nem um carro guiado na estrada da vida
 Sem farol no deserto da trevas perdida
 Eu fui orgia, ego louco, mas hoje ando sóbrio
 Guardo o revólver quando você me fala em ódio
 Eu vejo o corpo, a mente, a alma, espírito
 Ouço o refém e o que diz lá no ponto lírico
 Falo do cérebro e do coração
 Vejo egoísmo preconceito de irmão pra irmão
 A vida não é o problema é batalha desafio
 Cada obstáculo é uma lição eu anuncio

É isso ai você não pode parar
 Esperar o tempo ruim vir te abraçar
 Acreditar que sonhar sempre é preciso
 É o que mantém os irmãos vivos

Várias famílias, vários barracos,
 Uma mina grávida
 E o mano ta lá trancafiado
 Ele sonha na direta com a liberdade
 Ele sonha em um dia voltar pra rua longe da maldade
 Na cidade grande é assim
 Você espera tempo bom e o que vem é só tempo ruim
 No esporte no boxe ou no futebol alguém
 Sonhando com uma medalha o seu lugar ao sol porém
 Fazer o que se o maluco não estudou
 500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou
 "desesperô aí, cena do louco,
 Invadiu o mercado farinhado armado e mais um pouco"
 Isso é reflexo da nossa atualidade
 Esse é o espelho derradeiro da realidade
 Não é areia, conversa, chaveco
 Porque o sonho de vários na quebrada é abrir um boteco
 Ser empresário não dá, estudar nem pensar
 Tem que tramar ou ripar pros irmãos sustentar
 Ser criminoso aqui é bem mais prático
 Rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático
 Será instinto ou consciência
 Viver entre o sonho e a merda da sobrevivência

"o aprendizado foi duro e mesmo diante desse
 Revés não parei de sonhar fui persistente
 Porque o fraco não alcança a meta
 Através do rap corri atrás do preju
 E pude realizar meu sonho
 Por isso que eu afro-x nunca deixo de sonhar"

Conheci o paraíso e eu conheço o inferno
 Vi Jesus de calça bege e o diabo vestido de terno
 Mundo moderno, as pessoas não se falam
 Ao contrário, se calam, se pisam, se traem, se matam
 Embaralho as cartas da inveja e da traição
 Copa, ouro e uma espada na mão
 O que é bom é pra si e o que sobra é do outro
 Que nem o sol que aquece, mas também apodrece o esgoto
 É muito louco olhar as pessoas
 A atitude do mal influencia a minoria boa
 Morrer a toa que mais, matar a toa que mais
 Ser presa a toa, sonhando com uma fita boa
 A vida voa e o futuro pega

Quem se firmo falo
Quem não ganho o jogo entrega
Mais um queda em 15 milhões
Na mais rica metrópole suas várias contradições
É incontável, inaceitável, implacável, inevitável
Ver o lado miserável se sujeitando com migalhas, favores
Se esquivando entre noite de medo e horrores
Qual é a fita, a treta, a cena?
A gente reza fuge continua sempre os mesmos problemas
Mulher e dinheiro tá sempre envolvido
Vaidade, ambição, munição pra criar inimigo
Desde o povo antigo foi sempre assim
Quem não se lembra que Abel foi morto por Caim
Enfim, quero vencer sem pilantrar com ninguém
Quero dinheiro sem pisar na cabeça de alguém
O certo é certo na guerra ou na paz
Se for um sonho não me acorde nunca mais
Roleta russa quanto custa engatilhar
Eu pago o dobro pra você em mim acreditar

"É isso ai você não pode parar
Esperar o tempo ruim vir te abraçar
Acreditar que sonhar sempre é preciso
É o que mantém os irmãos vivos"

Geralmente quando os problemas aparecem
A gente está desprevenido né não
Errado!
É você que perdeu o controle da situação
Perdeu a capacidade de controlar os desafios
Principalmente quando a gente foge das lições
Que a vida coloca na nossa frente assim tá ligado
Você se acha sempre incapaz de resolver
Se acovarda morô
O pensamento é a força criadora
O amanhã é ilusório
Porque ainda não existe
O hoje é real
É a realidade que você pode interferir
As oportunidades de mudança
Ta no presente
Não espere o futuro mudar sua vida
Porque o futuro será a consequência do presente
Parasita hoje
Um coitado amanhã
Corrida hoje
Vitória amanhã
Nunca esqueça disso.

L832a Loguercio, Nina Magalhães

Experiência estética e fotografia no cotidiano de alunos da EJA:
possíveis relações com o ensino da arte / Nina Magalhães
Loguercio. - Porto Alegre, 2011.
217 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos - EJA.
3. Aprendizagem - Estratégias. 4. Fotografia - Educação.
5. Estética – Filosofia. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

CDD 374.02

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Loiva Duarte Novak – CRB10/2079