

CIBEC/INEP



B0024013

RIE DE ESTUDOS
UCAÇÃO A DISTÂNCIA

ISSN 1516-2079

SALTO PARA O FUTURO

Educação do olhar

volume 2

.018.43
79s

MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SALTO PARA O FUTURO

Educação do olhar

volume 2

Brasília, 1998



Presidente da República Federativa do Brasil
Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação e do Desporto Paulo
Renato Souza

Secretário de Educação a Distância Pedro
Paulo Poppovic

SÉRIE DE ESTUDOS / EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
SALTO PARA O FUTURO / EDUCAÇÃO DO OLHAR

Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto - Acerp

Diretor-Presidente
Mauro Garcia
Gerente de Educação
Yonne Polli

Secretaria de Educação a Distância / MEC

Coordenador editorial
Cícero Silva Júnior

**Ministério
da Educação
e do Desporto**

FUNDESCOLA

Ministério da Educação e do Desporto - Banco Mundial

SERIE DE ESTUDOS
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SALTO PARA O FUTURO

Educação do olhar

volume 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Copyright © Ministério da Educação e do Desporto - MEC
*Direitos cedidos para esta edição pela Associação de
Comunicação Educativa Roquette-Pinto - Acerp, 1998*

Edição ESTAÇÃO DAS
MÍDIAS

Edição de texto: *Leonardo Chianca*
Edição de arte: *Rabiscos*
Ilustração da capa: *Sandra Kaffka*
Revisão: *Luíza Elena Luchini*

Impressão: *Coronário Editora Gráfica*

Tiragem: 110 mil exemplares
ISSN 1516-2079

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Salto para o Futuro: Educação do olhar/Secretaria de Educação a Distância. Brasília:
Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. 224 p. - (Série de Estudos.
Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.4)

1. Ensino a distância. I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de
Educação a Distância. II. Série.

CDU 37.018.43

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, Sala 314
Caixa Postal 9659 - CEP 70001-970 - Brasília, DF
fax: (061) 321.1178 / e-mail: seed@seed.mec.gov.br

Outros títulos da *Série de Estudos / Educação a Distância*
publicados pela Secretaria de Educação a Distância / MEC:

TV da Escola

*América Latina - Perspectivas da educação a distância,
Seminário de Brasília, 1997*

• *TV e Informática na Educação*

O que, por exemplo, um álbum de fotos de família tem a ver com uma tapeçaria medieval? E o que um álbum e uma tapeçaria têm a ver com um programa de TV?

Muito mais do que normalmente se pensa, como mostra esta obra, composta por textos originalmente usados como base para a produção da série de programas da *Educação do olhar*, do Salto para o Futuro, transmitida pela TV Escola, e agora incluídos na Série de Estudos da Secretaria de Educação a Distância - Seed.

Aqui se analisa a imagem no cotidiano, nas artes, nos mapas dos viajantes, na publicidade, na informática, na televisão, partindo-se do pressuposto de que o olhar se educa, se cultiva, olhando mais e atentamente, percebendo significados e construindo relações.

Educação do olhar, um estudo em dois volumes, é mais uma contribuição da Seed a todos os professores que, com a TV Escola e outros recursos, alargam seus horizontes e ampliam a visão de mundo de seus alunos.

Secretaria de Educação a Distância

SUMÁRIO

Educação do olhar, volume 1

INTRODUÇÃO.....	9
IMAGEM E REFLEXÃO.....	11
A IMAGEM NA EDUCAÇÃO.....	33
O RENASCIMENTO E DEPOIS.....	45
UMA PEQUENA ICONOGRAFIA BRASILEIRA.....	57
A IMAGEM COLONIAL.....	63
A VIRADA POLÍTICA.....	75
INTRODUÇÃO DE TECNOLOGIAS DE REPRODUÇÃO.....	85
MODERNISMO: UM OUTRO OLHAR.....	97
BIBLIOGRAFIA BÁSICA.....	111

Educação do olhar, volume 2

INTRODUÇÃO.....	121
ICONOGRAFIA DO MODERNISMO.....	123
CINEMA: IMAGEM/TEMPO/MOVIMENTO.....	137
A TELEVISÃO E A EDUCAÇÃO.....	153
AS IMAGENS CONTEMPORÂNEAS.....	163
ICONOLOGIA.....	173
NEM FALSO NEM VERDADEIRO.....	189
PARA FALAR DE APRENDIZAGEM.....	203
BIBLIOGRAFIA BÁSICA.....	224

INTRODUÇÃO

A complexidade dos problemas circunscritos pela *educação do olhar* encaminha, naturalmente, para a busca de soluções num trabalho interdisciplinar, entre profissionais e especialistas de diferentes áreas. Na equipe, se materializa a interdisciplinaridade, quando cada componente abandona a pretensão de que apenas seu aparelho conceitual é capaz de dar conta da verdade. Cada um pode fazer progredir sua especificidade, ao se beneficiar e se instruir em outras disciplinas. O percurso virá a ser, inicialmente, *multidisciplinar*, enquanto romper a *compartimentação* de saberes, fazendo circular as informações entre professores, especialistas e pessoal técnico. Será *interdisciplinar*, por suas multidimensões, oriundas das necessidades de reunião em torno da concretude do projeto, que depende de abordagens e de cooperação entre disciplinas e trabalhos, em benefício da pesquisa para as soluções. As dificuldades surgidas no processo apontam as *falhas* que levarão a produzir cultura. Os *vazios* abrem espaço para, inclusive, novos saberes.

O aspecto *transdisciplinar* se evidencia quando cada participante busca em outro as informações ou sugestões de que necessita, porque percebe as afinidades das áreas a que recorre. O que vai unir os especialistas é uma certa filosofia, uma mesma concepção de ciência, a mesma valorização da estética, a busca de uma lucidez e um rigor originários da participação na mesma ideologia.

Considerando as responsabilidades de ensino - o aspecto pedagógico - é importante apontar que cada vez mais a sociedade coloca a urgência da formação *pluridisciplinar*, multifacetada, que capacite os estudantes a examinarem temas ou problemas sob muitos ângulos, incluindo-os em diferentes seriações e repertórios, estabelecendo relações variadas, capazes de levar à conceituação que conduzirá a evitar a rigidez de definições estáticas, esterilizadoras da capacidade de pensar. Uma das razões do fracasso do ensino, nos diversos graus, tem origem na redução *simplificante*, introduzida pelos behavioristas, aproveitada na proposta tecnicista, desde as décadas de 1960 e 1970, visando as facilidades de avaliação para o ensino massificado e massificante.

A revitalização das instituições de ensino depende, também, da competência que se desenvolva no "ensinar a pensar". Isso supõe trabalhos que evitem a simples repetição do que já foi dito e encaminhem para levantamento de hipóteses, desenvolvimento de capacidade de reversão de análises e interpretações; multiplicação de relações de inclusão e exclusão capazes de preparar para a obtenção de novas sínteses de conhecimentos. Em grande parte, essa mudança metodológica se configura nos instrumentos de avaliação propostos pelos educadores.

Todo o material aqui apresentado está organizado como uma teia, uma rede, uma "constelação" na qual qualquer ponto pode ter conexão com qualquer outro ponto. Esse processo de conexão é também um processo contínuo de correção das conexões.

Tratamos um pouco de teoria da imagem, de uma história da Educação focada em formas de aprendizagem da imagem. Examinamos a constituição da iconografia brasileira, iniciando um trabalho sobre iconologia e sobre massificação das imagens.

A equipe se preocupa em fugir à tentação autoritária ou à postura imperialista em relação às suas especialidades e aos pressupostos metodológicos que configuram o projeto, mas não se exime de assumir suas diretrizes teóricas, sob pena de admitir que não há teoria informando o trabalho. Sem preencher todos os espaços, sem arrogância, está proposto um recorte que considera preferencial a produção do saber por aqueles que estudam. Nesta oportunidade, são estudantes os professores que buscam apropriar-se das teorizações sobre a imagem, sua historicidade, seus usos na sociedade atual e suas possibilidades de aproveitamento, no processo de ensino-aprendizagem. Caberá a eles, depois, socializar esse saber, em benefício da maior autonomia intelectual das novas gerações.

Profa. Maria Helena Silveira
Prof. Ronaldo Rosas Reis
Prof. Paulo Tarso S. P. Coelho
Profa. Sônia Freire
Profa. Valdete Pinheiro Santos
Dr. Leon Capeller

ICONOGRAFIA DO MODERNISMO

Construindo a Iconografia Brasileira: Pintura Modernista

O período que se estende entre 1910 e 1930, aproximadamente, marca a consolidação de um processo iniciado na Europa, algumas décadas antes, no qual as chamadas artes visuais, ou seja, a pintura, a gravura, o desenho e a escultura, aos poucos, rompiam com as imagens clássicas do passado. Ao longo desse período, surgem inúmeros movimentos artísticos, que passariam a ser conhecidos na história do século XX como "vanguardas modernistas", significando toda forma e conceito de arte que, de algum modo, pretendia estar adiante de seu tempo.

As vanguardas modernistas almejavam acompanhar a realidade, romper com tudo que representasse o mundo antigo, seguir paralelamente ao movimento da ciência e da emergência das massas urbanas; queriam transformar a vida, criar, enfim, o Novo Mundo. A utopia de um mundo revolucionado pela arte passaria a ser, então, a mais rica fonte dos ideais estéticos desses movimentos artísticos. Havia, no entanto, nas ações das vanguardas, um paradoxo: como o próprio mundo, a arte se transformara de tal maneira que, em breve, o público já não a reconheceria.

No curso de duas décadas, surgiram inúmeras teorias sobre a arte, mas nenhuma delas era capaz de defini-la, por antecipação; nenhum princípio formal era capaz de qualificá-la. A arte havia se tornado tudo e qualquer coisa, uma estranha. É verdade que, para

o público leigo, as obras vanguardistas não diziam muita coisa a propósito daquilo que estava acostumado a entender como arte. Muito pelo contrário, para o público desconfiado das intenções dos artistas de vanguarda, aquelas imagens estranhas, em grande parte não figurativas, pareciam ter sido feitas ao acaso - "coisas que até uma criança poderia realizar", dizia-se.

Longe de ser aceita, mas também longe de ser ignorada pelo público, a arte moderna geraria polêmicas, desde o seu nascedouro, e, no Brasil, não seria diferente, em nenhum momento. Na década de 1910, uma pintora brasileira, Anita Malfatti, retornava da Europa, trazendo em sua bagagem o resultado de alguns anos de estudo. Comparados com a radicalidade das obras vanguardistas, os quadros de Anita Malfatti poderiam ser chamados de convencionais; todavia, modernos o suficiente para despertar a incompreensão e ira de críticos, como o escritor Monteiro Lobato. Acusada de mistificadora, ou de paranóica, Malfatti abriria os olhos de vários jovens artistas brasileiros que, de longe, acompanhavam os movimentos modernistas na Europa, dentre eles, Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Ismael Nery e outros.

Em 1922, quando as portas do Teatro Municipal de São Paulo se abriram para o público, no evento que passaria à história como "Semana de Arte Moderna", o que não faltou foi intolerância. A arte moderna debutava no Brasil sob vaias, piadas e muito tomate jogado sobre os artistas. Não obstante, a arte moderna, no Brasil, seguiria em frente, rompendo com as convenções acadêmicas enraizadas nas elites do país. Provocou polêmicas e chamou a atenção da intelectualidade conservadora para a crise do mundo, para o declínio da Razão Científica Européia, e -lógico - para a crise da Arte.

Como todos os países que haviam sido colonizados pelos europeus, a cultura desenvolvida no Brasil refletia, em grande parte, a universalidade da cultura européia e, em especial, da cultura francesa. Porém, para os modernistas, a arte produzida no país deveria marcar o encontro daquela universalidade com a memória nacional, que permanecia alijada do processo cultural. Procurando representar em suas obras a diversidade das culturas do índio e do negro, presentes na vida social do país, e também a singularidade da natureza tropical que nos cerca, os modernistas introduziram e alimentaram o debate em torno da necessidade de se desenvolver um projeto modernista nacional, com características populares.

Para o poeta e ensaísta Oswald de Andrade, um dos principais teóricos do modernismo brasileiro, o empenho do intelectual brasileiro modernista deveria ser o de lutar contra o preconceito das elites colonizadas, "de julgar inferiores as raças primitivas", lembrando que "ao nosso indígena não falta, sequer, uma alta concepção da vida para se opor às filosofias vigentes que o encontraram e procuraram submetê-lo [...] e de que a antropofagia, apontada pelos colonizadores cristãos com o máximo horror e a máxima depravação, não passava, entretanto, de um rito que trazia em si uma concepção da vida e do mundo" . Do mesmo modo, Oswald de Andrade criticaria aqueles que se prendiam ao conservadorismo estético, herdado da Missão Francesa de cultura, contratada por dom João VI. Ironizando o gosto das elites, o poeta fala que "a lembrança de fórmulas clássicas na pintura de Debret, impediu durante muito tempo a eclosão da verdadeira arte nacional; há toda uma tradição de retrato e de assuntos históricos, [...] a imitação das paisagens da Europa, com seus caminhos fáceis e seus campos bem alinhados, tudo isso numa terra onde a natureza é rebelde, a luz é vertical e a vida está em plena construção" . Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Di Cavalcanti foram alguns dos jovens artistas modernistas que adotariam essa visão de mundo nacionalista em suas pinturas.

Entretanto, o aspecto mais notável da estratégia utilizada pelos modernistas brasileiros no combate simultâneo à *Tradição Clássica* das Belas-Artes e ao espírito colonialista remanescente na burguesia do país foi a *Antropofagia*, igualmente teorizada por Oswald de Andrade e colocada em prática por diversos artistas, particularmente pela pintora Tarsila do Amaral. A *teoria antropofágica* se baseava na observação da singularidade cultural do Brasil, uma cultura antitética, ou seja, que descarta a síntese racionalista, característica do pensamento europeu e anglo-saxão, e que se apoia na necessidade freqüente de incorporar, "comer" outras culturas, como forma de marcar a sua diferença.

Nos quadros de Tarsila do Amaral, a teoria antropofágica se torna uma realidade palpável ao olho do espírito. Nas imagens de *O Abaporu*, *O urutu*, *O vendedor de frutas*, dentre muitas outras pinturas, Tarsila expõe aquilo que assimilara do modernismo europeu,

¹ ANDRADE, O. A reabilitação do primitivo. In: *Estética e política. Obras escolhidas*. São Paulo, Globo, 1990.

² ANDRADE, O. *O esforço do intelectual no Brasil contemporâneo*. In: Op.cit.

traduzindo de forma singular a técnica cubista, acrescentando cores e luzes tropicais, para abordar temáticas regionais, mitos e lendas do folclore nacional. Outro artista importante - para compreendermos a tese antropofágica é Alberto da Veiga Guignard. Muito embora a sua pintura representasse um temperamento ameno, portanto, oposto ao de Tarsila, Guignard se utiliza das muitas manchas esparsas que coloca na pintura, como fizera o artista francês Matisse, para fazer uma leitura suave dos contornos das montanhas de Minas Gerais, de suas cidades históricas, dos interiores dos velhos sobrados e de seus habitantes.

O modernismo brasileiro, tendo por base a visão do nacional e do popular, influenciaria a vida cultural do país por cerca de duas décadas ininterruptas, esgotando-se, contudo, ao alcançar o início dos anos 50. Apesar de se manterem vivas no debate cultural e artístico, nas áreas teatral e literária, a partir daí, nas artes visuais, as teses modernistas foram substituídas pelo horizonte estético das correntes construtivas, estimuladas tanto pelo novo surto industrializante que ocorria em São Paulo, quanto pelo aparecimento de uma nova geração de artistas no Rio de Janeiro, que, naquele momento, descobriam o vanguardismo europeu dos anos 20 e 30, que a Segunda Guerra Mundial havia ocultado.

Ronaldo Reis
Professor

Uma vida e muito trabalho: Djanira

O período de aprendizagem de Djanira foi longo, desde seu primeiro aparecimento ao público, no Salão Nacional de Belas-Artes, em 1942. E a luta foi árdua. Os Salões, únicas manifestações importantes de arte na época, eram dominados pelos acadêmicos. Para conseguir seu lugar ao sol, Djanira (assim como Pancetti, Guignard e tantos outros) lutava contra a pecha de primitiva, em oposição aos bem arrumados e adocicados quadros acadêmicos. Foi só em 1951 que ela obteve a Medalha de Prata, que lhe permitiria expor no Salão, sem passar pelo júri. Três anos depois, ganha o Prêmio de Viagem ao País.

Em 1945, sem saber uma palavra de inglês, com dez contos de réis (produto da venda de quadros em uma exposição individual), Djanira embarca para os Estados Unidos, onde permaneceu por três

Texto incluído no *Catálogo da Exposição*, Museu Nacional de Belas-Artes. Rio de Janeiro. MEC/Funarte, 1976 (org: profa. Maria Helena Silveira).

anos. Essa viagem foi fundamental para a sua arte. Conheceu pessoalmente Chagall, Miró, Léger. Expôs no *New School of Social Research*, em Washington, e recebeu crítica elogiosa de Eleanor Roosevelt, viúva do presidente dos Estados Unidos, que tinha uma prestigiosa coluna no *Washington Post*. A embaixatriz Maria Martins, excelente escultora, lhe deu uma comovente acolhida.

Mais do que tudo, tiveram influência decisiva em sua arte as freqüentes visitas aos museus e, principalmente, a observação minuciosa que Djanira fez das paisagens de Peter Breughel. O branco, os cinzas e os marrons, usados pelo pintor flamengo, entraram em seus carroceis, barraquinhas e santos. E mais do que isso, ela se impressionou com a disciplina que Breughel impõe às suas paisagens naturalistas e símbolos de estações do ano. Em 1953, ao visitar o Museu de Belas-Artes de Viena, após uma estada na União Soviética, ela novamente afere Breughel e confirma a importância que ele teve em sua pintura com o primeiro *approach*, com a obra do mestre flamengo. Nos anos 40, em sua verdadeira fase de iniciação, sua pintura é sombria, de tons rebaixados, sem cores vivas e cruas, que a caracterizarão por muito tempo. Mas a lição da disciplina geométrica, da relação perfeita entre as partes e o todo e a do emprego de cinza, marrons e negros, permaneceu.

A partir de 1950, alternando com seus quadros de vibrante cromatismo, surgirão também suas obras-primas de técnica tonal, que atingem incrível requinte em telas como a dos operários de extração de argila, em Tiradentes, onde os tons vão do branco a cinza-claro. Neles, há uma solene dignidade nos homens trabalhando, dignidade que é acentuada pelo desenho monumental da composição. É de se notar que, em várias de suas obras, a eliminação dos detalhes, o desenho de ritmo amplo mostram uma inata vocação da pintora de painel.

Flávio de Aquino

O recente e o passado na obra de Djanira⁴

Insisto em acentuar a permanência de soluções composicionais e da tipologia djaniriana, que vão e voltam como ciclos temáticos, ao longo de sua produção.

Ao ver, recentemente, as paisagens de Minas, plasmadas no casario montanhês, vieram à memória, com o reflexo de

Idem, *Ibidem*.

similitude, as paisagens da Baía de Todos os Santos, da década de 1950, tomadas sobre o mar e pontilhadas de saveiros. Dois momentos, em dois mundos, para uma só intérprete, e um único resultado: o da captação da interferência humana no meio físico, suprindo atributos formais, do casario ou dos veleiros, para o encadeamento de ritmo e de harmonia.

Todavia, consideremos, agora, com atenção maior, as suas telas mais recentes. Vamos tentar fugir da permanente lembrança da moça com o copo d'água, do oleiro ao torno, das figuras de Paraty, das meninas com flores, ou da moça da casa da farinha, fazendo carimã. Vamos ficar só nesta última produção da série da paisagem mineira dos dias atuais, constituída de terra estratificada, escavadeiras gigantes e montanhas desnudas. Não era de se imaginar que a geofagia da mineração do ferro e do manganês pudesse despertar em um pintor de nossa data uma revelação de iniludível implicação plástica. O corte da terra, a aparição de camadas de cores, as mais inusitadas, vindas do seio da terra, ferido, dilacerado pelas máquinas gigantescas que Djanira plasma como se fossem imensos girassóis. Ela não está julgando nem protestando a devora da terra ou a destruição da paisagem; prefere, simplesmente, compor e fazer pintura com a nova face surgida.

Ao mostrar as entranhas da terra ferida e ao transfigurar as máquinas, Djanira comove mais do que o protesto. Jamais supus que a paisagem humana chegasse a esse extremo. A paisagem que eu entendia era da superfície, do pastoreio, ou da criança livre no campo; mas Djanira chegou a tempo de nos revelar uma outra, igualmente plástica, provinda da natureza eviscerada.

Ainda nesta série de pinturas emanentes das Minas Gerais dos tempos de hoje sobressaem as telas das cenas do operariado e do trabalho das fábricas de cimento e da siderurgia. O assunto é diferente, mas o tema é o mesmo, como o daqueles dos oleiros ou dos trabalhadores de engenho. Mudaram os trajés e as máquinas. Agora, são os mesmos homens, já de capacete, junto aos duetos e caldeiras, transportando o pó calcinado.

E o percurso de Djanira, tão amplo como se fora uma crônica do Brasil, não necessita mais que as duas dimensões da pintura para narrar e perenizar a paisagem humana de sua mensagem.

Clarival do Prado Valadares

Relações culturais Latino-Americanas: os clubes de gravura

Em *Arte pam quêi*, Aracy Amaral salvou, para a formação visual brasileira, os grandes gravuristas: "Seja na Europa, Oriente ou Estados Unidos, o latino-americano se dá conta de suas afinidades, a despeito de diversidades ocorridas no processo histórico de seus países. E é então que estudantes, profissionais, artistas ou exilados se unem com naturalidade, pela identificação ao nível comportamental, através da herança cultural ibérica miscigenada com a indígena, africana e, em doses maiores ou menores, com a imigração européia, do Oriente Médio e mesmo asiática, típicos da vivência latino-americana, fenômeno único no mundo.

"Mesmo o brasileiro-considerado isolacionista por sua própria língua portuguesa, pelo vasto território nacional - que sempre pareceu dar as costas aos vizinhos latino-americanos (depois do início do século XVIII, quando, por razões de segurança de Estado, os colonizadores portugueses passaram a cuidar zelosamente de fechar e fiscalizar suas fronteiras para impedir a evasão do ouro das Minas Gerais), mantendo intercâmbio cultural e comercial, de preferência com a Europa (e Estados Unidos, mais recentemente), em nível das elites culturais, a partir de meados deste século parece despertar para as afinidades de dependência que temos com os demais países latino-americanos.

"Seja isso em relação à presença do capital estrangeiro, como pela existência de uma massa populacional indígena, mestiça, mulata, cafusa e branca, da qual apenas uma estreitíssima faixa detém o privilégio da cultura e de um nível de vida comparável em qualidade àquele dos países desenvolvidos, elite esta que domina as grandes massas em geral, em regimes autoritários, impedindo a conscientização destas vastas populações marginalizadas".

Os muralistas mexicanos haviam influído já na década de 1930, no Brasil. No caso de Carlos Scliar, esse contato com a América Latina, como espírito e conscientização, tendo em vista um projeto social, data de sua estada em Paris, no pós-guerra.

A propósito dessa experiência, depõe ele: "Cada núcleo de artistas da América Latina que se encontrava em Paris se sentia um pouco isolado, e tivemos necessidade de nos organizarmos para poder melhor esclarecer nossas propostas. Estávamos, sem dúvida, vivendo um momento de impasse muito grande, na arte contemporânea, quando, de um lado aparecia o chamado realismo, um realismo socialista que Fougeron e outros faziam e que não nos satisfazia como resultado, mas

cuja idéia achávamos válida. De outro lado, aparecia a predominância da abstração, em particular uma abstração geométrica, dentro de uma nova impostação que estava sendo marcada pelas principais galerias de lá, naquele instante. Refiro-me às galerias que nos preocupavam a nós, artistas jovens, que nelas buscávamos a possibilidade de ver trabalhos que ainda não estavam nos museus. E eram os trabalhos que se refletiam numa preocupação de uma nova linguagem, em afinidade com aquela a que aspirávamos. Nossa preocupação naquele momento era procurar algo que marcasse um mundo novo, onde a derrota do fascismo nos parecia um fato consumado e definitivo. Estávamos em plena chamada *renaissance française*, de 1946 a 48. Em 1948, já participamos do Congresso de Wroclaw, na Polônia, assim como também vários artistas e intelectuais brasileiros, uns residentes na Europa e outros vindos do Brasil para a ocasião. Nesse congresso, por exemplo, só em artes plásticas estavam representados artistas como Picasso e Léger, que se deslocaram, contrariamente aos seus hábitos, até a Polônia, dando apoio a uma manifestação que considerávamos fundamental, isto é, prevenir os povos contra a possibilidade de uma guerra que seria indiscutivelmente atômica e um perigo para a humanidade inteira".

A mobilização política teve início com essa campanha pela paz, portanto: "Esse dado era primordial para nós. Eu, como tinha estado na guerra de maneira ativa, sabia que ela atinge em primeiro lugar a população, que só disso toma conhecimento quando ela explode em sua cabeça e não está organizada para se defender".

A Associação Latino-Americana (*Association Latino-Américaine*) formou-se, portanto, dentro desse clima da campanha pela paz: "Posto que tínhamos problemas comuns na América Latina, e discutindo esses problemas, nos dando conta de que nossas infra-estruturas eram semelhantes, que nossos problemas eram próximos, construímos uma civilização que se estava formando e, assim, tínhamos forçosamente uma postura diferente daquela européia, onde víamos civilizações terminando", explica Seliar, que acrescenta: "Esta impostação inicial nos dava realmente uma pretensão muito grande, mas uma abertura, também, de saber que já estávamos aprendendo o que os europeus podiam-nos ensinar, mas que, necessariamente, não era tudo o que eles estavam fazendo que nos servia".

AS DISCUSSÕES NA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA

Ao aplicar o princípio da discussão de trabalhos realizados pelos diversos artistas, a Associação dos Artistas Latino-Americanos de Paris

utilizava-se de um método, já há tempos praticado pelo *Taller de Gráfica Popular*, de que era líder Leopoldo Méndez, que participou ativamente do Congresso de Wroclaw, e com quem o jovem Scliar entra em contato nessa oportunidade, e traz para o Brasil a idéia dos clubes de Gravura, que irutificaria por vários estados brasileiros, Uruguai e Argentina, a partir de diretrizes similares.

A propósito da "discussão de trabalhos", Leopoldo Méndez diz, em depoimento: "Trabalhamos com espírito polêmico, que foi qualidade fundamental da Escola Mexicana, e que nos permitiu conhecermos melhor e avançar. Começamos discutindo; nossa experiência era muito débil, por isso foi muito útil ter começado fazendo crítica coletiva. Creio que a crítica, própria do trabalho coletivo, inibe muitos jovens. A crítica deve ser sempre precisa e forte. Isto é difícil para artistas de formação individualista, que não compreendem a nobreza da função da arte; encerram-se em si mesmos, pensando que tudo possuem; é o pior que pode lhes suceder. Estávamos convencidos de que nossa reunião valeria, até individualmente, para nos destacarmos do conjunto, cada um defendendo o que achava que estava certo".

A EXPOSIÇÃO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA

O primeiro aparecimento significativo da A.L.A. foi uma exposição realizada em 1949 (de 16 de novembro a 7 de dezembro), na *Maison de l'Unesco*, em Paris, sob o patrocínio dessa entidade e da própria associação. Quarenta e sete trabalhos representavam onze países latino-americanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, Guatemala, México, Peru, Uruguai e Venezuela), tendo sido a escolha dos trabalhos realizada "por um comitê de artistas da Associação Latino-Americana", segundo o catálogo prefaciado pelo crítico Raymond Cogniat.

Assim, dezanove anos após a exposição na *Galerie Zack*, em Paris (de que participara, entre outros, o brasileiro Rego Monteiro, além de Torre García, Rivera e Pettorutti, em 1930), novamente os artistas latino-americanos se apresentavam em Paris.

Ao apresentar o grupo, o crítico Raymond Cogniat observa com acuidade, já nessa mostra, o problema da busca da identidade, temática polêmica até nossos dias, no que tange à arte latino-americana: "Qualquer que seja (a própria evolução dos artistas presentes) pode-se desde já esperar o nascimento de uma linguagem plástica que traduza os aspectos complexos de um continente, ou talvez formas de vida, ou

maneiras de pensar que são diferentes das nossas e apelam à necessidade de reencontrar uma expressão própria se vinculando a uma longa tradição." Reflete ele que uma exposição do gênero, além de multiplicar as fontes de informação, pode apressar a irradiação dessas tentativas, que, dispersas, têm dificuldade de conseguir seu objetivo, e "colocar em evidência as relações sutis e misteriosas que os ligam mutuamente, além do tempo e do espaço, e através das civilizações mais diversas".

Mato Grosso surpreende Humberto Espíndola

No livro *Humberto Espíndola - 20 anos de Bovinocultura*, Frederico de Moraes e Maria da Glória Sá Rosa examinam cuidadosamente a obra do pintor. Merecem leitura. A crítica se manifestou, assim, no mesmo livro.

MARIO PEDROSA (1967)

Acabo de tomar conhecimento de algumas telas dum jovem pintor matogrossense, de 24 anos. É Humberto Espíndola, que trocou o jornalismo e o estudo do Direito pela pintura. Trata-se assim de um caso de paixão. (Felizmente a pintura ainda produz desses coup de foudre). As telas que vi são todas inspiradas por um tema: o boi. O boi não como o pachorrento ruminante dos currais ou de outras cenas bucólicas, mas o boi na sociedade, isto é, o boi-dinheiro, o boi, símbolo de riqueza de Mato Grosso. Um de seus quadros se intitula: Glória ao boi nas alturas; um outro, Boi-society e o terceiro, Boi alado nas asas do dinheiro. Simpatizei com esses títulos, pois indicam que o autor deles tem seqüência nas idéias. Não seria, então, um improvisador, um seguidor de modas. Felizmente, também, não é apresentado como mais um desses "primitivos" que chegam dos cafundós do Brasil para regalo do burguês enfastiado da metrópole.

Pode-se falar do mérito de suas telas. A meu ver, o melhor delas é a corajosa apresentação temática. No que diz, explicitamente, ou conteudisticamente, mas também no modo de dizer. No fazer, essência de toda arte. O desenho prima a cor. A linha, o arabesco, têm ímpeto próprio e exprimem bem a idéia. A cartola do Sr. Boi é elegante, no contorno de sua aba, enquanto o canudo de seu corpo lembra, com certa nobreza irônica, os reflexos luminosos dos tachos acadêmicos. Em Alegria ao boi nas alturas, o pintor alcança uma unidade maior de figura e fundo, numa deliberada intenção de frontalidade, em que a cara do boi com seus chifres forma uma cartucha, com inscrição, e

ao redor uma acumulação de caras, efigies, máscaras cercadas de cerne negro. Um ritmo vivo e agressivo anima a obra. A cor é uma variação de cinzas e tons que não chegam a tons frios. Mato Grosso não vibra em tons quentes como a velha Bahia. Enfim, Humberto Espíndola, mato-grossense, que pode ou merece estímulo, motivo destas linhas. Obs: Este comentário refere-se aos três primeiros quadros da Bovinocultura que participaram do IV Salão Nacional de Arte Moderna do Distrito Federal.

MARIO SCHEMBERG (1968)

Os quadros de Espíndola impressionam pela sua rude e poderosa autenticidade, tão adequada para captar o espírito do extremo-oeste brasileiro. Consegue colocar, com a brutalidade de um soco, a crueza de uma sociedade pecuarista, girando em torno do boi e do dinheiro. A sua linguagem é bem moderna, utilizando habilmente novos recursos materiais e formais para sua expressão.

Espíndola é uma das personalidades mais interessantes da nova geração brasileira. Enriquece o nosso movimento realista com a sua visão de um mundo duro e agreste.

ROBERTO PONTUAL (1972)

Festa, funeral

Quando alguém se joga dentro de si próprio para descobrir e praticar uma vida sua, a fatalidade da coerência se aguça. Desde o início, o trabalho de Humberto Espíndola está decorrendo desse mergulho fundamental, que o define e o organiza como ser humano artista. Talvez pareça, apesar da identidade temática evidente, haver uma fenda muito grande, separando sua costumeira bovinocultura, sobre amplas superfícies pintadas, o boi, a baba, o chifre, a pata, o pântano, os poderes-boi e sua bovinocultura agora, nesse ambiente de cena tridimensional, onde nada é de imediato pintura, mas rito regenerado pela agulha crítica.

No entanto, não só o tema e a atitude crítica sustentam a coerência vital de Espíndola. Houve sempre, nele, como pessoa que se expressa contemporaneamente, o prazer pelo jogo dual de representar a realidade ou de apresentá-la na sua concreta inteireza. Tudo sob o controle e a envolvimento do símbolo, tanto no plano

Texto inédito.

representativo da pintura emoldurada quanto como adição transfiguradora a elementos do real intacto.

Mas, na ambiência simbólica que ele acaba de apresentar na Bienal de São Paulo, toda coerência se amplia imensamente pelo grau de síntese obtido. Acompanhei esse projeto desde o momento em que ele era ainda uma tentativa de levar o boi vivo para o recinto mítico das bienais, onde a vida continua entrando apenas por ricochete. E, como a vida mesma, pura e pronta, parece consistir em perigo para os que permanecem gerentes da arte, proibiu-se que o boi vivo ali pastasse por algum tempo. Da festa de mostrá-lo inteiro e comum, Espíndola partiu então para armá-lo oblíquo, funeral do boi, funeral da arte que só o quer em pincel e tinta, lápis e papel, pedra ou ferro.

Todos os bois, com seus mitos antigos e seus comércios de hoje, se sintetizam aqui, vindos egípcios ou campo-grandenses.

OLNEY KRUSE⁶ O
animalista

*Vencer sem perigo
é triunfar sem glória.
Sêneca*

Humberto Espíndola é um animalista. E é enganoso julgar que ele se interessa pelos quadrúpedes, porque seu alvo são os bípedes, que animam a vida, expulsos do paraíso perdido.

Aqui, estamos diante de cores fortes, gestos decididos, pinceladas expressionistas, trabalho de mestre que sabe o que quer e como fazê-lo. Estas vacas e estes bois não são suíços, porque eles não pastam tranqüilos em nenhum rótulo convidativo de chocolate impecável e delicioso. São bois tropicais, com canapiao e febre añosa, expelindo suor de quem trabalha para a grandeza de "marajás" impunes deste Brasil-Belíndia, metade Bélgica, metade Índia.

São também animais da nossa História, os bois-barrocos, que saíram de Minas Gerais, onde estavam no século XVIII, para ir, século XXI, comer o cerrado, onde Niemeyer desenhou alguns dos mais bonitos palácios e curvas escultóricas que o homem imaginou. Só que elas não são arquitetura, mas esculturas, essas formas que engaiolam o homem no concreto, porque o boi costuma ser engaiolado na madeira.

In: *Catálogo da Galeria de Arte Sadalla, São Paulo*

Humberto Espíndola pintou a Abaporu dos anos 80 e ele tem um título curioso para sua tela, Koh Sanui, cenário perfeito da Nova Antropofagia, aquela em que ele, Espíndola, coloca uma cobra verde-amarela devorando a si mesma, enquanto um novo bezerro nasce a seus pés e debaixo da tela.

Eu me orgulho de participar dessa revolução. Pulsa, Humberto Espíndola, animalista, para que tenhamos justiça social, enquanto é tempo de reverenciar Deus!

(Timor Domini Est Initium Sapientiae)

São Paulo, 27 de agosto de 1987

Há importantes estudos sobre a representatividade de Espíndola na arte mundial. Ao mergulhar na sua teoria, ele arrancou símbolos humanos do Egito, da Índia dos Guaicurus e Kadivéus. Triste é constatar que as dificuldades da socialização da arte, no Brail, fazem sentir que ele, quase 30 anos depois, só agora vai se incorporando à iconografia brasileira.

Maria Helena Silveira
Professora

Bibliografia

JANSON, H.W. *História da arte*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1979. PONTUAL, R. *Entre dois séculos*. Rio de Janeiro, Jornal do Brasil, 1987.

CINEMA: IMAGEM/TEMPO/MOVIMENTO

Breve história do cinema brasileiro

Em 28 de dezembro de 1895 acontece a primeira sessão de cinema. Os irmãos Lumière são os primeiros a projetar a imagem em movimento para um grande público, no subsolo do *Grand Café*, no *Boulevard des Capucines*, em Paris. Menos de um ano depois, em 8 de julho de 1896, realiza-se a primeira sessão de cinema no Brasil. Nos jornais, a repercussão desse acontecimento:

"Inaugurou-se ontem, às duas horas da tarde, em uma sala da rua do Ouvidor, número 57, um aparelho que projeta sobre uma tela diversos espetáculos e cenas animadas por meio de uma série enorme de fotografias. (...) Cremos ser este o mesmo aparelho a que se dá o nome de cinematógrafo. (...) entrando em função o aparelho, a cena anima-se e as figuras movem-se."

O cinema chega ao Brasil através de companhias de variedades e exibidores ambulantes de pequenos filmes, na época chamados "vistas", semelhantes aos noticiários de hoje. As projeções faziam parte de uma programação diversificada e só com o tempo ganhavam salas fixas, de início limitadas praticamente ao Rio de Janeiro e a São Paulo.

Com as transformações urbanísticas realizadas por Pereira Passos, o Rio se moderniza e o cinematógrafo se integra à vida social da cidade, exibindo em salões e teatros pequenos filmes, já produzidos no país, além dos importados.

Transcrição feita por Carlos Roberto de Souza.

É preciso lembrar que, na época, a distribuição de energia elétrica ainda era precária. Nas suas crônicas, João do Rio saúda a chegada do país à "idade do cinema". Surgem os primeiros cinegrafistas, em geral, ligados às salas de projeção ou à prática da fotografia.

Em 1908, os Ferrez filmam a primeira comédia do Brasil, *Nhô Anastácio chegou de viagem*. Ingênua narrativa das peripécias de um roceiro que visita pela primeira vez o Rio: desembarca na Central do Brasil, visita o Palácio Monroe, o Passeio Público, arranja namorada e é surpreendido pela esposa, que chega à cidade.

Em 1909, começa a firmar-se no Brasil a exibição de pequenos "filmes cantados": atrás da tela, ocultavam-se artistas que falavam ou cantavam, conforme a cena exigia. O sucesso do gênero leva à produção de filmes mais longos, chegando-se a filmar quase que integralmente a ópera *O Guarani*, de Carlos Gomes, com atores vindos de Buenos Aires. Contudo, o filme brasileiro mais exibido nas duas décadas do início do século seria o satírico *Paz e amor*, "levado a pano" no cinematógrafo Rio Branco, pela primeira vez, em 1910. Nele colaborou José do Patrocínio.

Toda essa euforia estava, contudo, com os dias contados. No Rio de Janeiro, produz-se a última opereta filmada e a última "fita de enredo" da década - a biografia do marinheiro João Cândido. Com a invasão dos filmes estrangeiros, a partir de 1911, interrompe-se uma promissora evolução do cinema nacional em direção à difícil arte do cinema.

Instala-se no país um domínio cultural, através do filme estrangeiro, alimentado pela propaganda de matéria paga em revistas e jornais; fotografias de artistas estrangeiros, cenas de filmes, pormenores de filmagens constroem um mundo de sonho, que pode ser acompanhado na imprensa da época.

² Nos primeiros tempos do cinema, a relação entre o espectador e a tela era a mesma que no teatro. A câmara fixa registrava a cena; o filme era uma *sucessão* de quadros entrecortados por letreiros com os diálogos e outras informações que o meio não conseguia ainda fornecer. Por volta de 1915, os americanos fundam as bases dessa nova linguagem.

Jean-Claude Bernadet enfatiza uma consequência, pouco percebida, da hegemonia do cinema estrangeiro: o filme legendado obriga o espectador a um movimento da cabeça e dos olhos, da imagem para a legenda e desta para aquela, de tal modo rápido que ele se torna pouco treinado visualmente e pouco exigente auditivamente. Tudo isso repercute na relação do espectador brasileiro com o cinema como meio de expressão, bem como em relação às condições técnicas das salas de projeção.

A produção cinematográfica brasileira, nesse período, reduz-se a jornais de atualidades, que seriam a base de sustentação do cinema nacional por décadas.

Embora a participação brasileira na Primeira Guerra Mundial tenha sido simbólica, o conflito inspirou alguns filmes. No Rio, *Pátria e bandeira* focaliza a espionagem alemã em nosso território e o intrigante *Le Film du Diable*, com letreiros e versos de Bastos Tigre, cuja ação se desenvolve no Rio e na Bélgica, invadida pelos alemães. Este filme apresenta ainda o primeiro nu artístico no cinema nacional. Em São Paulo, é produzido *Pátria brasileira*, com a colaboração de Olavo Bilac como responsável pela direção de algumas cenas. Registre-se ainda que a guerra inspiraria o primeiro desenho animado brasileiro, *O Kayser*, do caricaturista Seth.

A década de 1920 veria o surgimento de núcleos de produção de cinema fora do eixo Rio-São Paulo, como em Belo Horizonte, Cataguazes, Porto Alegre, Curitiba, Campinas, João Pessoa, Recife e Manaus. Mesmo com uma produção mínima, essa descentralização foi importante, justificando o esforço de Adhemar Gonzaga e Pedro de Lima, que, através da revista *Cinearte*, procurariam manter vivo o contato entre diretores e o pessoal envolvido naqueles centros.

O advento do cinema falado, no final dos anos 20, em Hollywood, coincide com a crise que se abate sobre os Estados Unidos, em 1929: a quebra da Bolsa de Nova York. No Brasil, instala-se uma trégua no mercado importador de cinema e alguns produtores tentarão preencher o lugar deixado vago, momentaneamente, pelo filme americano.

Embora essa trégua fosse breve, tem-se que registrar algumas iniciativas no período. No Rio de Janeiro, sob a liderança de Adhemar Gonzaga, são construídos os estúdios da Cinédia, dotados de recursos capazes de dar ao cinema brasileiro a categoria de arte e indústria com que sonhava o grupo da revista *Cinearte*. Ainda no Rio de Janeiro surgiria o estúdio Brasil Vita Filmes, de Carmen Santos, atriz portuguesa, radicada no Brasil e grande lutadora pela independência do cinema nacional. Até 1945, esses dois grupos, subvencionados por fortunas particulares, serão os mais ativos, até o advento da Vera Cruz.

O Brasil Vita Filmes, ao buscar na temática popular um atrativo para o público, produz *Favela de meus amores*, dirigido por Humberto Mauro, que realiza no mesmo estúdio alguns documentários, como a série *As sete maravilhas do Rio de Janeiro*,

General Osório e Pedro II. O Brasil Vita Filmes também fracassa, deixando inconcluso *Inconfidência Mineira*, que Carmen Santos levaria quase dez anos para realizar.

Na década de 1930, os documentários são alimentados por acontecimentos políticos de vulto, como a Revolução de 32 em São Paulo e o integralismo de Plínio Salgado que reconhece no cinema um forte instrumento de propaganda. Com o Estado Novo, a censura e a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda - o DIP - o próprio governo passa a produzir jornais cinematográficos, restringindo o mercado de trabalho.

Em 1936, Roquette Pinto leva Humberto Mauro para o Instituto Nacional de Cinema Educativo, onde ele ficou quase trinta anos. *Ganga Bruta*, produzido por Humberto Mauro, em 1933, é hoje considerado sua obra-prima, depois de esquecido por 40 anos. No INCE, produz 240 curtas e médias-metragens. Entre eles faz, com Villa Lobos, *O descobrimento do Brasil*. Além desse, outros, ainda hoje atuais: *Carro de bois*, *A velha a fiar*, *Engenhos e usinas*, *Aboio e cantigas*. Nesse mesmo período dirige *O dragãozinho manso*, animação com bonecos. Atualmente se processa uma revalorização dessa filmografia.

Em 1941 surge a Atlântida, que iria buscar no rádio e no teatro de revistas nomes já famosos como Mesquitinha, Grande Otelo, Oscarito, Zezé Macedo, Violeta Ferraz, José Lewgoy, Zé Trindade e Pituca. Ao lado dos cômicos, lança mão do prestígio popular de cantores de rádio como Linda Batista, Emilinha Borba, Sílvio Caldas, Ivon Curi, Adelaide Chiozzo, Angela Maria e tantos outros. É a fase da chanchada, na qual o samba e o cinema se encontram, mas não se misturam, em comédias com pitadas de sátira. O filme cômico revelaria também os primeiros galãs e mocinhas do cinema brasileiro, como Cyl Farney, Anselmo Duarte, Fada Santoro e Eliane.

A partir da Segunda Guerra Mundial, São Paulo passa por transformações profundas do ponto de vista econômico e cultural. A rica burguesia paulistana investe alto para transformar a cidade em capital cultural do país. Surgem o Museu de Arte Moderna, o Museu de Arte de São Paulo, o Teatro Brasileiro de Comédia - o TBC - e a Companhia Cinematográfica Vera Cruz. O nascimento da Vera Cruz coincide com a presença de Alberto Cavalcanti em São Paulo, onde ministrava um curso no Seminário de Cinema, promovido pelo Museu de Arte. Franco Zampari, alto funcionário da Metalúrgica Matarazzo e coordenador dos movimentos que

culminaram na fundação do TBC e da Vera Cruz, convida Alberto Cavalcanti para ser o produtor geral da companhia. Em São Bernardo do Campo, numa área de 30 mil m², é construído um estúdio de cinema nos moldes de Hollywood. Cavalcanti traz da Europa profissionais de gabarito, recruta no TBC diretores e técnicos, contrata artistas com exclusividade, todos com altíssimos salários. Contudo, Cavalcanti se incompatibilizou com a proposta de uma produção vistosa e sem identificação com a realidade nacional. Depois de supervisionar as produções *Caiçara* e *Terra é sempre terra*, "abandona o barco".

Um dos grandes sucessos da Vera Cruz foi *O cangaceiro*, de Lima Barreto, premiado em Cannes (1953) como o melhor filme de aventuras.

As causas da falência são conhecidas: grandes estúdios de onerosa construção e manutenção; orçamentos caros e sem objetividade; falta de apoio governamental diante da concorrência do filme estrangeiro; má organização da cadeia de distribuição etc.

No Rio de Janeiro, Alex Viány, jornalista e cineasta, tentava fazer um cinema de baixo custo, com temática popular, linguagem simples, à maneira do chamado "cinema de rua", que incorporava lições do neo-realismo italiano. Tais propostas teóricas apareceram em 1954-55 encarnadas num filme de Nelson Pereira dos Santos, *Rio, 40 graus*. O filme é ambientado em cenários como o Maracanã, o Corcovado, praças, favelas, povoados por gente de carne e osso. A realidade revelada no filme chocou a censura, que o apreendeu. Estudantes e intelectuais se movimentam para liberar o filme e "discutir o Brasil". Estava formado o clima em que nasceria o chamado Cinema Novo.

Os primeiros frutos da semente lançada pelo filme de Nelson Pereira dos Santos foram os documentários. *Amanda*, de Linduarte Noronha, na Paraíba, deu origem a uma febre de pequenos filmes, onde jovens registravam favelas, fábricas, comunidades de pescadores, caçando imagens reveladoras do subdesenvolvimento nacional.

Joaquim Pedro de Andrade, Carlos Diegues, Glauber Rocha, Paulo César Saraceni, Leon Hirszman, David Neves, Luiz Carlos Barreto são os principais cineastas do Cinema Novo. A célebre frase de Glauber, "uma câmara na mão e uma idéia na cabeça", vira máxima e lidera a tarefa urgente de reinventar o cinema brasileiro.

Em 1962, no Festival de Cannes, *O pagador de promessas* recebe a Palma de Ouro; *Barravento*, de Glauber Rocha; e *Arraial do Cabo*, de Saraceni recebem prêmios de crítica européia, em festivais jovens, comprovando que o caminho trilhado era o caminho brasileiro de fazer

cinema. Seguem-se *Vidas secas*, de 1963, *Deus e o diabo na terra do sol*, de 1964, abordando de modo diverso a saga nordestina; o primeiro filme, de Nelson Pereira dos Santos, a partir de romance de Graciliano Ramos, segue a tradição do espetáculo realista, em que a narrativa é de extrema concisão. *Deus e o diabo na terra do sol*, de Glauber Rocha, representa a liberação completa da linguagem cinematográfica.

Registra-se ainda *Maioria absoluta*, de Leon Hirszman; *Os fuzis*, de Rui Guerra; *Porto das caixas*, de Paulo César Saraceni, como se os cineastas estivessem pondo em prática o conselho de Glauber: "a tarefa mais eficiente é estudar Humberto Mauro (...) e repensar o cinema brasileiro não em fórmulas de indústria, mas em termos de filme como expressão do homem".

Caca Diegues, em crônica de julho de 1973, assim se refere àquele período: "(...) *O desafio*, de Paulo César Saraceni, é o primeiro sinal de que, para jovens eufóricos do Cinema Novo, o sonho estava acabado muito mais cedo do que se pensava. Com esse filme, inicia-se a longa meditação política do Cinema Novo. (...) Embora amarga, impotente, pretenciosa, às vezes mesmo irritante, essa é talvez a etapa mais rica do cinema brasileiro. Foi durante a sua vigência que a cultura cinematográfica do país se libertou definitivamente dos padrões europeus e americanos, descolonizando-se e afirmando-se como representação de antropologia nova de um homem novo".

Para outros, como Ismail Xavier, a sobrevivência de um cinema progressista num Estado autoritário não aconteceu impunemente. Se, por um lado, o Estado canalizou para a televisão praticamente toda a inovação tecnológica, dentro da indústria cultural no período, por outro, desenvolveu mecanismos compensatórios para implementar políticas culturais nas áreas prejudicadas por aquela opção. No caso do cinema, o primeiro ato do governo militar foi criar, em 1966, o Instituto Nacional do Cinema - INC. A concepção de cinema subjacente ao projeto do INC era: arte universalista, sem compromissos com as realidades subdesenvolvidas do país. Enquanto "arte universalista" confundia bom cinema com o seu acabamento técnico ligado a um projeto de modernização, nos moldes dos países desenvolvidos.

Muitos vêem em *Terra em transe* (1967), de Glauber Rocha, um marco, um ritual de passagem entre o Cinema Novo e o Tropicalismo. Para Diegues, a contestação despertada pelo filme sinalizaria os tempos difíceis que estavam por vir, como de fato vieram, dispersando muitos, exilando outros, implantando o medo, a autocensura. Em 1969, em entrevista à *Cahiers du Cinéma*, Caca Diegues afirmaria: "(...) o

Cinema Novo não existe mais, acabou-se; hoje em dia existem apenas os bons e os maus filmes brasileiros como em qualquer lugar do mundo". Quase ao mesmo tempo, no Brasil, dois cineastas, Gustavo Dahl e Glauber Rocha, afirmariam a mesma coisa. Sob o pretexto de atender ao gosto do público, sob a influência da indústria incentivada por órgãos oficiais, dominaram a neochanchada e os filmes eróticos. Contudo, o sucesso de *Macunaíma* e *Como era gostoso o meu francês* levariam a uma avaliação diferente, abrindo de novo a discussão sobre o rumo do cinema brasileiro.

Sônia Freire
professora

Roteiro para Limite

"texto de Carlos Diegues

Segundo Saulo Pereira de Mello, o responsável pela recuperação do filme e seu mais autorizado exegeta, Limite teria sido bolado em Paris, provavelmente em 1928, e sua primeira exibição pública se teria dado no cinema Capitólio, no Rio de Janeiro, em maio de 1931. Certamente que, para se entender melhor a luz que esse filme deita sobre o cinema, é preciso se dar conta desse tempo.

AH pelo final do anos 20 e início dos 30, pouco antes do surgimento do cinema falado, o cinema estava tornando-se, finalmente, uma arte autônoma, uma linguagem específica. Por essa época, na América de King Vidor, Murnau ou Stroheim, se concluía a genial mixagem entre o folhetim melodramático, herdado do século XIX, e a modernidade visual do expressionismo centro-europeu, correndo sobre os trilhos de um ofício articulado por engenheiros, químicos, pedreiros, marceneiros, os práticos imigrantes que haviam ajudado Mack Sennet, Ince, Chaplin e sobretudo Griffith a construírem a grandeza de Hollywood.

Enquanto isso, na Europa, franceses e alemães traziam para o cinema os movimentos revolucionários contemporâneos, aproximando suas inquietações do novo século, teorizando e praticando (às vezes mimeticamente, é verdade) o Expressionismo, o Cubismo e o Surrealismo em seus filmes. Na Rússia, Dziga Vertoff Pudovkine e Eisenstein libertavam, por sua vez, o cinema da mise-en-scène do teatro ocidental, substituindo-a pela hegemonia da montagem (não fosse a Rússia vizinha do Oriente ideogramático!).

De tudo isso, estava nascendo e haveria de se impor uma arte nova, livre dos tributos oitocentistas das outras, ao mesmo tempo sofisticada e popular, expressão máxima do imaginário do seu tempo.

Mas eis que surge o som, com ele a música deslumbrada e a fala diluída, devolvendo o cinema ao naturalismo e ao melodrama, à literatura e ao teatro, à mise-en-scène analítica em detrimento das sínteses poéticas de seus gênios recentes. Por puro paradoxo, um extraordinário avanço tecnológico, àquela altura inevitável, produzia um grande atraso estético que o cinema só haveria de começar a recuperar muito tempo depois, lá pelos anos 60.

Culto, sofisticadíssimo e muito informado, Mário Peixoto acompanhava certamente a evolução desses acontecimentos, quando voltou ao Brasil (ele estudava na Inglaterra) para realizar sua obra-prima. E na mais radical ponta desse processo que ele vai instalar Limite, síntese espantosa do que o cinema poderia ter sido.

Limite vai fundo e, por isso mesmo, às vezes, muito mais longe, em todas as experiências que lhe são contemporâneas. Mais do que isso, Mário não tem pudor em deixar que elas convivam no mesmo filme, às vezes até no mesmo plano, ainda que sejam por vezes tão distintas e distantes.

Ele passa da narrativa lírica que alterna doses e paisagens (mais radical que Murnau) à densa atmosfera interior e mágica (a cena do cemitério poderia ter sido filmada por Dreyer); da exasperada exposição de um mesmo plano, para que a mesma imagem mude de significado por reiteração (Straub, 30 anos antes?) à ingênua câmera-na-mão, que produz efeitos óticos abstratos ou não (lembrando certa "escrita" dos anos 60); do ritmo da luz magistral de Edgar Brasil, dando novo sentido a rostos como a árvores, à iluminada montagem espacial/temporal cujo clímax é a tempestade e a virada do barco, no final do filme, síntese magnífica da "dramaticidade" americana com a "métrica" russa.

A liberdade em Limite não tem limite, ali não há punhos algemados. Só por pura ilusão.

Sua força, aliás, transcende a tela e acaba por inventar também uma nova crítica, como só os grandes filmes são capazes de fazer. Por causa de Limite, elaboram-se os primeiros traços de uma possível reflexão cinematográfica no Brasil, um pensamento cinematográfico. Limite, por exemplo, leva Octávio de Faria a intuir, mesmo que ingenuamente, a politique des auteurs, uns vinte anos antes de Bazin: "(...) o interessante é que

Limite não é o que se pode chamar a revelação de um diretor. Será, isso sim, a de um artista, mesmo a de um realizador (o que é muito mais) (...) uma vez que se trata do emprego de uma técnica que propositadamente diminui muito o diretor em benefício do realizador, designando assim o indivíduo que, ao mesmo tempo em que imagina o cenário e depois dirige a cena, também faz ou orienta a montagem do filme".

A primeira vez que ouvi falar desse filme foi através de Vinicius de Moraes e Octávio de Faria, ambos críticos de cinema desde a época do Chaplin Clube. Depois, foi Paulo Emílio Salles Gomes quem introduziu minha geração ao mito, ao mesmo tempo em que nos indicava a possibilidade de uma história do cinema brasileiro que não conhecíamos. De tanto ouvir falar em Limite sem vê-lo, chegamos a imaginar que ele talvez nem existisse. De qualquer modo, como não havia muita esperança de vê-lo, era como se não existisse mesmo.

Nós não estávamos só empenhados em fazer filmes, tínhamos também a pretensão de ajudar a produzir um pensamento cinematográfico. Tratava-se pois de inventar uma tradição, sem a qual a ruptura não seria possível. Foi assim que descobrimos Humberto Mauro (na maior parte dos casos, no meu pelo menos, depois de já termos feito nossos longa-metragens de estréia), descobrindo ao mesmo tempo que a história do cinema brasileiro não se resumia aos constrangimentos recentes da Atlântida e da Vera Cruz. Mauro passaria a ser nosso patrono, e Mário, uma sombra duvidosa, um mito que não tínhamos como decifrar.

Como no caso de Humberto Mauro, que eu vislumbrava trabalhando no INCE, conheci Mário Peixoto antes de ver Limite. Mais para o fim dos anos 70, fomos apresentados pelo amigo comum Ruy Solberg, que, como ele, morava em Angra dos Reis. Passei a cultivar encontros com Mário, fascinado pela pessoa e pelo mito - o homem existia!

(...)

Alguns anos depois disso, a tenacidade heróica de Saulo Pereira de Mello punha, com a recuperação do filme, luz sobre a sombra do mito, inaugurando o mito iluminado - Limite podia ser finalmente visto! Ali estava a obra de Mário Peixoto, para sempre, perfeito exemplo dessa melancólica cultura ensolarada, esse barroco deprimido que é ao mesmo tempo a perdição e a grandeza deste país, que tanto desperdiça a energia de seus gênios. Limite, sendo o que nós somos, talvez seja, também, a metáfora de nosso próprio limite.

O cinema de animação

O cinema cria a ilusão de movimento, através de uma sucessão de imagens fixas. Quando o espectador vê um filme, na verdade está vendo uma seqüência de 24 imagens paradas e levemente diferentes entre si a cada segundo. Entre um quadro e outro há uma pausa de aproximadamente 1/50 de segundo, durante a qual a tela fica escura e o filme avança até o quadro seguinte. Durante esse brevíssimo lapso de tempo, a imagem anterior permanece na retina e, antes que desapareça completamente, é substituída pela imagem do quadro seguinte e, assim, sucessivamente. É graças a esse tempo que as imagens permanecem no fundo do olho, fenômeno conhecido como persistência retiniana, e a essa velocidade (de 24 quadros por segundo, nos filmes e 30 quadros por segundo, nos vídeos), que o cérebro do espectador percebe como movimento contínuo essa sucessão de imagens paradas. Há novas discussões teóricas sobre esses temas, ainda sem conclusões.

A principal diferença entre um filme direto ao vivo e um filme de animação é que, no filme ao vivo, a câmera capta imagens sucessivas de um movimento contínuo e real, que acontece na sua frente. E na animação, a filmagem é feita quadro a quadro, com pequenas mudanças de posição dos elementos (sejam desenhos, objetos ou bonecos, que compõem a imagem), de um fotograma para outro, com o objetivo de produzir a ilusão de um movimento, que só vai existir realmente no cérebro do espectador no momento da projeção. E é exatamente esse processo de filmagem que define o que é cinema de animação para a ASIFA (*Association Internationale du Film d'Animation*): "toda criação cinematográfica realizada, imagem por imagem".

A vontade de animar imagens existia há muito tempo no ser humano. Em pinturas feitas nas cavernas de Altamira, usadas pelo homem na pré-história, foram encontrados desenhos de javalis com muitas pernas (a sugerir movimento). O teatro de sombra javanês, cujas origens são muito antigas, trabalhava com figuras recortadas e articuladas, projetadas pela luz numa espécie de tela. Em meados do século XVII, o jesuíta Athanasius Kircher, invertendo o princípio da câmara escura renascentista e usando lâmpadas de azeite, lentes e imagens pintadas em placas de vidro inventa a *lanterna mágica*, que mais adiante receberá rodas, que

lhes permitirão aumentar e diminuir o tamanho das figuras projetadas. O *taumatrópio* era um aparelho simples, que utilizava o princípio da persistência retiniana, uma rodela de cartão, com um desenho diferente de cada lado, que, quando girada na frente dos olhos, formava um só desenho que continha os elementos dos dois lados do cartão. Logo surgiram outras experiências como o *fenakitoscópio*, do belga Joseph Plateau, que realmente percebeu como a persistência retiniana poderia ser usada para animar imagens. O *fenakitoscópio* era um disco perfurado regularmente nas bordas, com figuras desenhadas, mostrando fases sucessivas de um determinado movimento. Olhando através das perfurações em frente a um espelho, enquanto se gira o disco, o olho humano encadeia as diversas figuras, vendo-as em movimento. O *zoetrópio*, do inglês G. Horner, vem, a seguir, partindo do mesmo princípio, só que agora as figuras estão desenhadas na parte interna de um tambor giratório e são vistas através de pequenos cortes denteados, na parte superior.

O maior passo, antes da chegada do cinematógrafo dos irmãos Lumière, foi dado por Emile Reynaud, primeiro com o seu *praxinoscópio*, onde as aberturas do tambor do *zoetrópio* são substituídas por um jogo de espelhos, formando um prisma através do qual se enxergam as imagens encadeadas e que logo é aperfeiçoado, passando a utilizar tiras com fundo escuro, que permitem a sobreposição de um cenário. Em seguida, Reynaud apresenta o seu Teatro Ótico, que substitui a pequena tira de desenhos do *praxinoscópio* por uma muito maior, de tecido transparente, puxada por manivelas, que permitia a impressão de centenas de desenhos com perfurações entre cada imagem, para a perfeita sincronia de movimentos. Com um prisma mais complexo e uma lanterna de projeção, as imagens são projetadas numa tela juntamente com o cenário desenhado numa placa de vidro, graças a uma segunda lanterna. O Teatro Ótico, ao contrário das experiências anteriores que duravam poucos segundos e eram vistas em tamanho reduzido, mostrava, em tamanho natural, histórias que duravam vários minutos e podiam ser vistas por muitos espectadores ao mesmo tempo. Com o trabalho de Reynaud nasce o desenho animado, alguns anos antes do cinema.

No final de 1895, os irmãos Lumière apresentam o seu cinematógrafo, que é o feliz resultado da junção de trabalhos e experiências anteriores: de Marey, que desenvolveu o princípio

da câmara de filmar, ao criar o fuzil fotográfico para poder estudar o movimento dos pássaros em vôo; de Edison, com a utilização de filmes perfurados; de Reynaud, com a projeção na tela; com suas próprias experiências, como o uso de grifas para puxar o filme de maneira intermitente; do uso de aberturas maiores que permitissem maior passagem de luz, proporcionando imagens mais claras em grandes proporções. O cinematógrafo era usado tanto para filmar como para projetar o filme, bastando para isso pequenas adaptações.

Com essa nova invenção, o desenho animado passa a contar com um meio muito mais prático e preciso de movimentar as imagens. Em 1905, o espanhol Segundo de Chomón apresenta o seu *El hotel eléctrico*, provavelmente o primeiro filme de animação com objetos, do qual, infelizmente, não sobrou nenhum registro. No ano seguinte, o norte-americano Stuart Blackton mostra o seu *Expressões divertidas de caras cômicas*, em que caricaturas mudavam de expressão, animadas no cinematógrafo. E, um ano depois, *Haunted hotel*, com animação de objetos, ao que parece inspirado pelo filme de Chomón.

Em 1908, Emile Cohl, utilizando cerca de dois mil desenhos, faz o seu *Fantasmagoria*, que, por muitos, é considerado como o primeiro filme, verdadeiramente, de desenho animado. Do outro lado do Atlântico, Winson McCay faz um desenho animado com um de seus personagens de história em quadrinhos, *Little Nemo*, e, com o sucesso alcançado, lança a seguir um outro também baseado num personagem de quadrinhos, *Gertie, o dinossauro amestrado*. Emile Cohl realiza na França, em 1910, o primeiro filme de animação com bonecos. Como uma febre, o filme de animação se espalha pela Alemanha, Dinamarca, Inglaterra, Rússia, Suécia. No Brasil, em 1917, o cartunista Álvaro Marins, cujo pseudônimo era Seth, lança *O Kaiser*, filme de caricaturas animadas. No mesmo ano é mostrado *Traquinices de Chiquinho e Jagunço*, baseado em personagens da revista *Tico-Tico*. Em 1918, o desenhista Eugênio Fonseca Filho realiza para a Rossi Film *Aventuras de Bilie e Bolle*, o qual teria algumas continuações com o mesmo título. Seth passa a fazer desenhos para propaganda durante uma década mais nada será feito.

E nos Estados Unidos, com sua crescente estruturação industrial, que o cinema (e, particularmente, o cinema de animação) vai encontrar condições propícias para seu maior desenvol-

vimento. As histórias em quadrinhos, que já tinham grande aceitação, abrem o caminho para o desenho animado conquistar o grande público, que era fundamental para a nascente indústria cinematográfica. Surgem os grandes nomes do início do desenho animado: Pat Sullivan, que criou o *Gato Félix*; Walter Lantz faz o *Pica-Pau*; Budd Fisher traz *Mufr e Jeff* das tiras dos jornais diários para o cinema; o próprio Emile Cohl se transfere, para trabalhar na América.

Em 1923, Walt Disney monta o primeiro estúdio dedicado a fazer desenhos animados em Hollywood e começa a produzir uma série com um personagem, ao vivo, contracenando com desenhos de *Alice em Cartolândia*, cujo sucesso comercial permite que em seguida faça outra série, protagonizada pelo coelho Oswald. Em 1928, Disney lança o primeiro desenho animado falado, *Mickey Mouse*. A aceitação por parte do público é tão grande que o retorno financeiro garante a implantação de uma arte-indústria, que se estabelece a partir dali e se mantém até hoje em crescente atividade.

Apesar de seus filmes serem ideologicamente conformistas (basta lembrar do final de *A dama e o vagabundo*), com enredos sem qualquer conteúdo mais profundo, é inegável que Disney tem um papel muito importante na história da animação, não só por sua grande penetração popular, como também por ser sempre um inovador na tecnologia de produção de animação. Não só foi o primeiro a fazer um desenho falado, como introduziu a cor, a coordenação com a música, fez o primeiro desenho animado em longa-metragem etc.

O estilo "acadêmico" de Disney se impõe nos Estados Unidos, mas outros artistas como Tex Avery, com seu *non sense*; David e Max Fleischer, com *Popeye* e *5effy Boop*; e Fritz Freleng, com *Pernalonga*, traçam caminhos próprios dentro da animação americana e, em 1944, surgem *Tom e Jerry*, de Hanna-Barbera, que logo conquistam o público, subvertendo os papéis, já que o gato é o vilão e o rato é quem conquista a simpatia do público. Na mesma época, um grupo de artistas dissidentes dos estúdios Disney funda a UPA (*United Productions of America*), tentando criar novos caminhos para a animação americana, mas, como seus primeiros trabalhos não tiveram grande aceitação, voltaram a fazer trabalhos mais comerciais.

Passadas as turbulências da Primeira Guerra, na Europa, as experiências continuam. Na Alemanha, Lotte Reiniger anima silhuetas como as do teatro de sombra oriental, para contar As

aventuras do príncipe Achemd, em 1926; faz *Carmen*, em 1933, e *Pâpageno*, em 1935. Oscar Fischinger realiza desenhos abstratos com figuras geométricas. Os franceses pesquisavam outros caminhos, animando elementos recortados de gravuras (*L'Idée*, de Berthold Bartosh), ou surpreendendo com as nuances conseguidas com o *écran d'épingles*, de Clare Parker e Alexander Alexeieff para *Une Nuit Sur le Mont Chauve*, onde as imagens eram conseguidas com a iluminação lateral de milhares de alfinetes fincados numa prancha. Na URSS, em 1934, A. L. Ptouchko faz *O novo Gulliver*, um longa-metragem com animação de bonecos.

Após a Segunda Guerra, há cada vez mais uma separação de estilos: de um lado, a produção americana trabalhando na linha basicamente industrial-comercial, criada por Disney, sem nenhuma preocupação ideológica (e por isso mesmo ideologicamente comprometida). Por outro lado, uma produção européia, agora com o reforço de países como a Tchecoslováquia, que conta com Jiri Trinka que, praticamente, cria uma escola de animação com bonecos e marionetes, tal a perfeição de seus trabalhos. Conta, também, com a Iugoslávia e Polônia, que passam a ser grandes centros produtores de animação e buscam um trabalho muito mais rico e variado esteticamente. E o mais importante: com conteúdo, (seja social, filosófico, político, cultural ou educativo e não somente voltado para fins comerciais).

No Canadá, Norman MacLaren desenvolveu com o *National Film Board* uma escola de animação; voltada, basicamente, para a pesquisa de novas técnicas de animação, desenhando direto sobre o filme, trabalhando com os mais diferentes materiais, numa linha que, com raras exceções, privilegia muito mais a forma, a linguagem e a técnica do que o conteúdo. Alguns dos melhores trabalhos realizados no *National Film Board* foram feitos por renomados diretores europeus, que eram regularmente convidados a passar uma temporada no NFB para realizações e troca de experiências.

No Brasil, as tentativas continuavam esporádicas. Em 1923, Luiz Seel e João Starnato, que havia trabalhado como fotógrafo com Seth, mostram *Macaco feio, macaco bonito*. Luiz Sá, famoso cartunista, faz, no final da década de 1930, dois desenhos, *As aventuras de Virgolino* e *Virgolino apanha*, os quais se perderam. Em 1942, Humberto Mauro, trabalhando para o INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo) realiza o primeiro filme brasileiro com bonecos, e na década de 1950 dirige algumas animações

por encomenda do Serviço Especial de Saúde, como *Limpeza e saúde, Os dentes* e outros.

Em 1953, Anélio Lattini Filho lança, após seis anos de trabalho praticamente solitário, *Sinfonia amazônica*, em preto e branco, o primeiro desenho animado brasileiro, de longa-metragem, em que contava sete lendas indígenas interligadas pelos personagens Curumim e o Boto. Sua idéia era usar *O Guarani* de Carlos Gomes como trilha sonora, mas não conseguiu autorização de seus descendentes. Passou, então, a utilizar músicas de compositores mais antigos que não tivessem problemas de direito autoral. Apesar de claramente influenciado por Disney, o filme tinha méritos próprios, não só pela sua temática brasileira, como pelos seus resultados artísticos. Mesmo fazendo sucesso, o filme rendeu pouco para o seu realizador, que passou a se dedicar à publicidade. Ainda na década de 1950, Roberto Miller, que havia estagiado no NFB do Canadá, lança algumas animações abstratas.

Na década seguinte, a animação brasileira fica restrita à propaganda e a algumas tentativas, como a do Grupo CECA (Centro de Estudos de Cinema de Animação) e do grupo Fotograma, podendo ser citados os trabalhos de Jô de Oliveira e Stil. Na década de 1970, podemos citar os trabalhos de Yppê Nakashima, Stil e Antonio Moreno.

Nos anos 80, a animação brasileira ganha impulso com a premiação em Cannes do curta *Meow*, de Marcos Magalhães, e com a entrada, no mercado, dos filmes da Mauricio de Sousa Produções, que alcança grande sucesso com seus desenhos, utilizando os personagens dos quadrinhos, que já vinham sendo animados em filmes publicitários. Os convênios firmados entre a Embrafilme e o NFB do Canadá proporcionaram também a formação de novos animadores e a criação de alguns Núcleos de Animação espalhados pelo Brasil com equipamento em 16 mm, cedidos por aquele país. No final da década, a Universidade Federal do Rio de Janeiro criou o Núcleo de Criação e Produção, que contava com um setor de animação, cujo objetivo era desenvolver um projeto de pesquisa, ensino e produção de tecnologia para o cinema de animação, voltado para o ensino e a cultura brasileira, projeto este desativado depois de três anos de existência, por mudanças políticas na universidade.

Muitos dos animadores se transferem para o estrangeiro por falta de oportunidade de trabalho no Brasil, onde o mercado de trabalho ainda é restrito, basicamente, à área da publicidade.

Paulo Tarso S. P. Coelho
professor

Bibliografia

- BERNARD ET, Jean Claude. *O que é cinema*. São Paulo, Brasiliense, 1981. (Col. Primeiros Passos.)
- BULLARA, Bete & MONTEIRO, Marialva. *Cinema, uma janela mágica*. Rio de Janeiro, Embrafilme/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, s.d.
- DIEGUES, Carlos. *Cinema brasileiro. Idéias e imagens*. Porto Alegre, Editora da Universidade/UFRGS, 1988.
- MIRANDA, Luiz Felipe. *Dicionário de cineastas brasileiros*. São Paulo, Art Editora, 1990.
- XAVIER, Ismail et alli. *O desafio do cinema - A política do Estado e a política dos autores*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

A TELEVISÃO E A EDUCAÇÃO

Uma escola básica

Para iniciar a reflexão, é possível afirmar que a escola básica, em seu período de oito anos, se destina a:

- difundir, em bases sólidas, o conhecimento científico, assimilando, criticamente, o saber acumulado pela história do homem;
- estabelecer, claramente, os princípios de que o conhecimento é um processo aberto, a ser construído coletivamente;
- formar a consciência ética da cidadania;
- garantir o desenvolvimento físico e estético - no sentido amplo de tudo aquilo que diz respeito ao corpo, à sensibilidade e aos afetos;
- capacitar, para entender o trabalho como relação dos homens com a natureza e os objetos, em forma de cultura e produção.

Pensar em educação para a sociedade brasileira concreta supõe incorporar ao estudo o conhecimento da realidade visível e os dados estatísticos confiáveis que dêem os recortes atuais e históricos desta nação, nos seus quase quinhentos anos de acumulação de riqueza. Tal riqueza, quase sempre produzida pelo braço negro, escravo, foi apropriada, primeiro, pela metrópole; depois, por uma "nobreza", que comprova títulos; e, nos últimos cem anos, por uma república, em que ainda não existe cidadania plena, visto que convivem e sobrevivem "cidadãos de primeira, segunda e terceira classes". É necessário que a educação contribua para o bem-estar, a liberdade e o desenvolvimento de todos os membros da sociedade, e leve a superar as propostas do pragmatismo, que pretende um homem que saiba ler, escrever e contar, para ser um

instrumento nas cadeias de produção, por uma visão de homem múltiplo, que pode ser enriquecido em inúmeros aspectos pessoais, em suas relações de trabalho produtivo e em suas inserções sociais.

Uma escola básica, em que a divisão curricular contemple, na distribuição de tempos consagrados às atividades, o seguinte quadro de proporções pode vir a aproximar-nos da educação desejada.

Atribuir, do tempo total de trabalho, em oito anos:

- 40-45% - às Humanidades;
- 35-37% - às Ciências Naturais e Matemática;
- 15-17% - à Educação Física e Estética;
- 10-15% - ao ensino para o trabalho-produção.

As possibilidades de ajustamento dentro desses limites de variação vão permitir a adequação às necessidades e possibilidades, nas diferentes séries da escolarização, sem descuidar da visão total dos homens e das mulheres, a quem só essa escolarização fundamental é garantida, constitucionalmente, ainda.

Rever os fundamentos filosóficos lógicos das propostas curriculares da escola atual vai conduzir à aproximação das circunstâncias em que se dá o processo educativo, incluindo o *reconhecer* as demandas trazidas pelos alunos quanto à própria aprendizagem - assunto deles, se se fala corretamente em apropriação do conhecimento - sem que isso isente os professores de seu papel de organizadores do processo pedagógico.

Configurada a carga horária total e distribuídas as responsabilidades entre os componentes do *corpo* escolar, chegará o momento de esboçar o planejamento específico, considerando o concreto, prevendo a metodologia, incluindo os materiais e as práticas necessárias para que o estudante possa fazer seus os conhecimentos. Isso, evidentemente, não se dá, ao ouvir/anotar ou copiar do quadro, ou da projeção, ou dos esquemas e roteiros. É obrigação dos professores programar as situações e prever as atividades intelectuais, com que os alunos terão mais chances de se apropriar dos conceitos (constituindo relações, buscando indícios, interpretando materiais, imagens, textos). Donde se pode concluir que as situações em que o mestre deterá a palavra vão ser deslocadas para os momentos de trabalho, em que surjam dificuldades gerais nos grupos ou, para o fim, se houver necessidade de retificar ou ampliar alguma conclusão, deixando abertura para novas questões, capazes de iniciar outros caminhos. Quando o mestre não indica as interrogações possíveis, "obtura" a falha e torna seus alunos "repetidores tranquilizados" de um saber, que se apresenta como definitivo, fazendo um dos caminhos que formam a "massa", em vez do povo.

Recortando televisão e educação

Tanto a educação como o papel social da televisão constituem temas de debate permanente entre os que concebem políticas - ambas configuram (ou préfiguram) -, o quadro de referência cultural, em que a sociedade se move (ou se moverá).

As solicitações a que os projetos de educação são subordinados são numerosas e difíceis de conciliar: de um lado, espera-se que a educação ajude a promover a igualdade social; de outro, que acrescente mais à formação intelectual dos melhores estudantes; que aumente a especialização; e, ao mesmo tempo, aprofunde o conhecimento de valores culturais e humanos. Espera-se, também, a formação da capacidade de juízo crítico, independente, e que se dê uma informação intelectual, que leve a considerar os fins e as aspirações do país como primordiais. Da televisão se quer, ao mesmo tempo, a socialização do conhecimento, a perfeição técnica, a democratização da informação política, estética, científica, econômica e o compromisso com a verdade. Ela, enquanto isso, está subordinada à lógica do mercado e à ideologia das classes dominantes, num país periférico. É esse o tecido em que estamos imersos, nos constituindo.

A oposição entre o aspecto quantitativo, número de pessoas que a televisão pode atingir e a aula direta de um professor com seus alunos regulares, em um processo longo e contínuo, tem sido permeada por alguns excessos e, quase sempre, por improvisos e pouco estudo. É possível dizer: por pouca psicopedagogia. A discussão parte, quase sempre, da falsa questão de quem transmite o conhecimento - o professor, na sala de aula, ou o locutor ou professor, na telinha. Conhecimento não é objeto colocado em cadeia industrial ou em esteira de fábrica, em que cada operário aperta uma volta de parafuso. Não há transmissão mecânica na esteira rolante da escola. Não é preciso fazer o que se fez nos primórdios da humanização - manter na memória (na oralidade) o que os mais velhos tinham conseguido, refletindo: separar para entender. Critica-se a escola "decoreba", critica-se a pura reprodução da fala do mestre, critica-se a falta de independência intelectual e o rebanho massificado, mas permanece a prática de um livro-texto, um autor, como fonte a ser examinada e "assimilada". Possivelmente, aí entraria a televisão - melhor, o vídeo - na sala de aula. Entraria como outra fonte composta de imagens, sons, fala de outro autor, buscando constituir "um campo mais amplo, um recorte multiplicado" para observação, interlocução, comparação de visões sobre

um tema. Um caminho de aprendizagem. Com isso não se quer dizer que o vídeo ou a TV entrem sempre no início do processo. É preciso criar metodologias. Entrará, quando a turma precisar. Pode servir, às vezes, quando o estudante, lendo, discutindo em grupo, recorrendo à biblioteca, achar que já pode chegar a conclusões parciais e o vídeo trazer ao campo de estudo o acréscimo de novas vertentes a serem investigadas. Pode ser usado para recapitular ou esclarecer dúvidas; pode ser uma forma de auxiliar a fazer sínteses. Resumindo, o estudante segue o caminho, para se apropriar do conhecimento historicamente acumulado e se prepara para contribuir na produção do saber coletivo; para interferir no exercício profissional, quando for a hora.

Isso supõe um professor capaz de conduzir o trabalho intelectual do aluno, armado de conhecimentos psicopedagógicos, propondo operar com relações, diferenças, discriminações, semelhanças, identidades, pertinências, exclusões etc.

Primeiros ensaios práticos

Nas primeiras reflexões críticas sobre as práticas das televisões educativas, no mundo, a ONU apresentou, num relatório, aspectos que merecem ser considerados:

No relatório da França: "não apresentar rosto que fala". O diretor das emissões escolares de Nova York dizia: "a televisão educativa é muito mais que um professor de personalidade simpática falando diante da câmera... O produtor realmente consciente das possibilidades de enriquecimento cultural que oferece um programa educativo tem que ser levado a explorar mais a fundo os recursos da televisão. As duas posições são menos inconciliáveis do que pode parecer no fogo das discussões".

E importante levar em conta que o ser humano tem uma pulsão *escópica* (aquilo que fica na fimbria) entre o fisiológico e o intelectual, organizado pelo desejo (que se renova, infinitamente, buscando o ver), que vem empurrando o homem na sua curiosidade para a complexa vida atual. Quando se faz uma definição de pulsão sexual, parece que todo mundo entende, porque a vive quase com consciência. O problema é que definir fecha, encaixa. Faz-se necessário abrir para conceituar as pulsões, múltiplas, e incorporar esse conhecimento para fundar novas práticas. Se a imagem captura a atenção, se o homem "quer" aprender, é preciso verificar que dimensão isso pode vir a ter em propostas educacionais que incluam

esse pensar. Usando meios audiovisuais (cinema, TV ou vídeo), é possível, pela combinação de fontes, reduzir uma exposição de tema de uma hora e meia ou duas a quinze ou vinte minutos. Todo o tempo economizado em apresentação fica à disposição do grupo para iniciar o processo de fazer seu(s) o(s) conceito(s).

Nos primeiros trabalhos com imagem é bom ajudar a sair do hábito de "instantaneamente", levar à análise de quem concebeu a luz, os planos, as seqüências, os cortes, a montagem (edição), encadeamentos, uso de câmera, movimentos dela, inclusão em repertórios anteriores etc, para conseguir atribuir sentidos. Aqui fica *o ponto nuclear* do ato docente - não cabe ao programa televisivo, nem ao professor, fechar todos os espaços, apresentar a solução definitiva de questão inquietante, é preciso mostrar a falha, a partir da qual se vai produzir a pesquisa, abrir o corte que vai gerar a indagação. Ao deixar a porta entreaberta, faculta-se ao espectador - aluno ou não - a produção de saber, que só ele, continuando na caminhada dos outros homens, pode tornar próprio. A síntese é provisória, pessoal e necessária; favorece a imaginação e o pensamento criador indispensável a cientistas e artistas, desde que a escola não busque restaurar diálogos e prescrições tranquilizadoras.

Nesta abertura, em que se discutirá sobre televisão e educação, vídeo e educação - excluimos o retorno, a entrada do termo *teleaula*, no velho sentido de há vinte anos, quando se partiu daí para saturar o pensamento de educadores a respeito das benesses da imagem, numa educação de massas e do sentido democrático desse projeto. O que a propaganda dos países centrais obscurecia era fundamental: a proposta de "escolarizar" as classes dominadas dos países do Terceiro Mundo e fazer uma educação barata para as massas. Não apenas isso; também se venderiam projetos, assessorias, equipamentos etc. Das experiências fracassadas sobraram ensinamentos.

A outra proposta que se pôs em jogo, na mesma época, foi a de preparar "multiplicadores": alguns professores, considerados especialistas, eram convidados a dar "cursos compactos", ao vivo, ou pela televisão, para professores não especializados, e, com isso, estariam aptos a preparar grandes grupos de outros professores. Simples, para obter resultados estatísticos ou obter financiamentos. Inócua para a docência, um engano contra os jovens. Talvez um ponto de partida para a desqualificação do magistério - cada vez mais acelerada - escolhida como "bode expiatório" do fracasso da escola regular. Pedagogicamente mai concebido - continuava-se a usar a cadeia de produção em

transmissão de conhecimento. Assim como há um tempo, socialmente aceito, de aprendizagem de leitura e escrita alfabética, é preciso respeitar um tempo longo para apropriar-se de novas concepções psicopedagógicas e de uso de meios educativos, que centram no estudo da imagem - com suas articulações - seu valor para a escola na sociedade.

E um imperativo recuperar textos dos primeiros intelectuais que, há quarenta anos, começaram a examinar as questões relativas à televisão-sociedade, como Marshall McLuhan, Umberto Eco, Henry Cassirer, o grupo do CEREN do Chile, os venezuelanos, os grupos franceses, quase sempre divididos entre "apocalípticos e integrados". Pouco depois apareceram os diluidores e os que resolveram substituir essa reflexão por "novos autores mais objetivos", menos filosóficos. Essa "novidade" a qualquer preço vem custando muito caro ao país. Como diz Terry Eagleton: "Há certos tipos de conhecimento que nós temos que obter a qualquer custo, se quisermos ganhar a liberdade; e isto coloca a questão fato/valor sob nova luz".

A questão da difusão de qualquer mensagem científica pela televisão é sempre a de *compatibilizar*, ou não, os recursos audiovisuais com uma mensagem científica mínima, em que se apresentem os processos, a pesquisa, os percursos e até os retornos ao ponto de partida e não, apenas, o resultado conseguido de um "ângulo espetacular", como fazem os jornais televisivos e a maior parte dos livros didáticos de nível médio. Quase tudo aparece na TV como se fosse uma competição esportiva - Fórmula 1, ou melhor, a notícia sobre quem ganhou a última prova, ou uma corrida de cavalos, ou a luta de boxe. Não se dá à busca do conhecimento ou à reflexão sobre o homem, nem sequer o tempo de um "compacto" de melhores momentos de qualquer evento ou show. Trata-se qualquer assunto em 30 segundos e basta. A produção educativa se vê emaranhada nessa rede de percepções do que é televisão. É um árduo trabalho elidir e superar esse senso comum, tentando criar um modelo próprio. Ou se reproduz "a aula" - em que o professor fala, fala e fala - ou se cria uma programação cujo estatuto não se sabe qual é: um pouco publicidade, um pouco humorismo, um pouco programa de debate, ou programa de entrevista. A síntese parcial, provisória, superável que ora se apresenta como possível quer retomar a imagem que hoje nos inunda, nos desafia e nos "esteriliza" nas suas multifaces como tema de reflexão, ponto de partida para novas correlações na prática docente-discente, porque ela é constituinte desta sociedade do nosso tempo e parece capaz de ajudar a preparar estudantes mais lúcidos, porque compreendem melhor o mundo e as teias ou constelações de que participam.

Teorizando um pouco

A pesquisadora francesa Geneviève Jacquinot publicou, em *CinemaAction*, 1986, um texto importante, *Le cinéma de la connaissance: écran au plaisir de savoir?*, do qual são transcritos alguns apontamentos para discussão.

"Por uma espécie de incidente histórico e social, a invenção dos irmãos Lumière, em 1895, que poderia ter servido a muitas outras coisas - como toda nova tecnologia, tendo gerado propostas contraditórias - tornou-se rapidamente uma máquina de contar histórias. Com os anos a situação mudou. O cinema e o audiovisual em geral foram introduzidos em quase todas os setores da vida cotidiana e coletiva em todas as classes sociais, a serviço da cultura de lazer, da informação, da publicidade, da formação. Mas continua sendo verdade que no senso comum existe o 'verdadeiro' cinema, aquele que conta histórias... E o outro, que desajeitadamente, mais ou menos pesadamente, nos 'dá' informações ou 'veicula' conhecimentos.

"Esse pensar se alimenta numa tradição de fracassos testemunhada por tantos filmes didáticos ou programas de vulgarização científica (...). O cinema educativo ou tenta parecer cinema ficcional e aceita não ser didático para não ser desagradável ou vira as costas ao ficcional e aceita ser entediante para estar seguro de ser didático. Num caso e no outro falta explorar um modo de expressão em função da intenção de instruir, 'fazer partilhar um saber'."

Pode-se fazer a mesma demonstração quanto a educar-entreter, comparando, esquematicamente, programas científicos na televisão: entre os sérios e tristes debates de quatro cientistas, que procuram manter cativo um público "preparado por um filme", e são apoiados pelo olho inquieto de um mediador e pelas piadas históricas de um animador, que apresenta maquetes e modelos reduzidos, se vale de proezas verbais, para abrir a um público-que-não-deve-sobretudo-entediado, os caminhos entediados do conhecimento.

Qualquer que seja o grau de sofisticação dos mecanismos de apresentação ou da personalidade daquele que organiza o jogo ingênuo, representando o espectador-aluno-ignorante-que-quer-aprender, o perigoso prestigiador que quer dar a ilusão de que compreende ou do portador da Ciência que chega (...), volta-se sempre a um mecanismo de transporte daquele que sabe para quem não sabe, de um conhecimento-mercadoria, retirado de suas condições de elaboração e de apropriação.

O prazer de aprender será incompatível com os modos de funcionamento da mediação audiovisual? O prazer filmico estará indissolúvelmente ligado ao fenômeno de identificação, específico de "efeito ficção"?

Em todas as pesquisas realizadas - e até mesmo apesar delas, basta ver as filas para conseguir matrículas no ensino fundamental, no ensino médio ou no ensino superior, desde que em cursos gratuitos, regulares, supletivos ou de extensão - o desejo de saber existe e a intenção de obter formação em um nível mais alto e qualificar-se para o uso de novos equipamentos se reafirma. Difícil é transformar essa necessidade de saber em aprendizagem. Às vezes se restringe o público, ao ampliar a especificação; outras, se causa decepção, porque o espectador pensa que esse programa não oferece qualquer conteúdo ou que tudo o que foi mostrado já era sabido. Citando outra vez G.Jacquinot: "(...) há uma desproporção entre o 'dispositivo *facilitador* usando, às vezes, uma história bipolar (bons/maus), outras em labirinto e a pobreza dos conhecimentos apresentados tanto em plano quantitativo (tempo usado para contar a história *versus* tempo dedicado a informar ou explicar) quanto no plano qualitativo, quando se solicita do espectador que adivinhe o fim da narrativa, em vez de contribuir para a elaboração de um saber. Inquietante tendência de desenvolver 'o espírito *detivesco*' e de transformar o mundo real e científico em uma magistral adivinhação. (...) E verdade que uma atitude de desafio, fundada em grande participação sensorial e psicológica, amplia a capacidade para descobrir e conhecer - velha verdade pedagógica que não dependeu da nova missão educativa das tecnologias de ponta".

Além de tudo, falta buscar outra base teórica, *grosso modo*, para sustentar a mudança metodológica. Os estudiosos que dão suporte às escolas de formação de magistério no Brasil são, ainda, Bruner e Piaget e, quando se quer aprofundar, chega-se a Georges Bachelard e a seu livro *O novo espírito científico*, de 1934. Apenas não se incluem no debate outros olhos também aparecidos em 1934: Henry Wallon, Lev Vigotsky; ou em 1936: Jacques Lacan. Como aponta G. Jacquinot: "Mas as coisas não ficaram lá (como dizia Bachelard); os epistemólogos da ciência, como os semiólogos da imagem e do som, têm trabalhado seus modelos e refinado suas análises (...)".

Questões de produção *versus* uso pedagógico

Há ainda necessidade de refletir sobre alguns pontos que são difundidos acriticamente, e sobre outros, cuja inclusão é necessária à reflexão:

- A entrada da TV não é a solução para o ensino. Ela não resolveu, em nenhum país, a carência de professores, que desistem do magistério depois de alguns anos de prática por insatisfação e falta de perspectivas.
- Nem todas as disciplinas, nem todos os campos de saber, nem todos os tópicos dos programas podem ser mais bem elaborados pelo trabalho com a imagem: importante é conseguir operar com representações, tendo compreendido as leis de transformação. Para ver um cubo desenhado numa folha de papel, alguém ensina as leis de representação. Isso vale para quase toda análise de imagem - conhecer as regras que facultam criá-la.
- A produção cultural e educativa na TV depende de uma decisão de interdisciplinaridade. Depende de humildade científica, por parte de todos os componentes, e de integridade profissional para admitir os próprios limites. É imprescindível a cooperação de todos para superar o senso comum, que afirma: é assim porque sempre foi assim.
- A primeira avaliação do produto será feita pela equipe interdisciplinar; a verdadeira, pela sociedade.
- O material produzido para TV educacional deve pretender a durabilidade de um livro, de uma enciclopédia. Nesse ponto ele se opõe ao efêmero da TV comercial, que, por obedecer ao imperativo de "estar em dia", envelhece a cada semana. A programação educativa, veiculada por antena, por seu formato, qualidade, pertinência deve conseguir superar os cinco anos de vida, que é a previsão de durabilidade dos materiais visuais. Isso cria condições de reprisar e intercambiar, diluindo os custos para justificar o gasto inicial.

Para analisar a questão do audiovisual educativo na TV é preciso distinguir três grupamentos possíveis: as antigas teleaulas, as emissões educativas e o aproveitamento pedagógico de materiais de cinema, televisão, animação, divulgação, publicidade e outros.

As aulas pela televisão foram propostas nos anos 50, 60 e 70, pretendendo uma educação massiva das classes populares, especialmente do Terceiro Mundo, diminuindo gastos com as classes regulares. Nunca foram pensadas como forma de substituir a educação das "elites".

As emissões educativas, que surgem em quaisquer canais, são: *campanhas* de saúde, de preservação do meio ambiente, de educação no trânsito; *jornalismo* - por exemplo, o lançamento do segundo satélite brasileiro de comunicações, que ultrapassou a mera notícia; *debates* que esclarecem ou desfazem informações sensacionalistas e não se restringem

às futilidades do mundo do espetáculo; *documentários* e *registros* que estendem à população informações artísticas, políticas, culturais, científicas, que de outra forma ficariam restritas a pequenos grupos de estudiosos ou dos que podem pagar; peças *artísticas* ou *científicas*, que exploraram as virtualidades técnicas dos dispositivos, alterando os limites da produção rotineira e criando outras audiências.

É preciso pensar com bastante critério o uso educativo, em sala de aula, de produtos de diferentes origens. Dependendo da duração e do público a que se destinam, pode haver uso da peça integral ou será necessário um árduo trabalho adicional de indicação de cortes que tornem viável o trabalho, dentro do tempo escolar, segundo as propostas dos professores.

A educação audiovisual resulta de uma conexão sutil entre participação e crítica, juntando fruição e reflexão. Pensar em repassar ao estudante os termos técnicos quanto a pessoas, equipamentos, locais em que se produzem as peças de cinema, TV ou vídeo e em prepará-lo, para usar o jargão da crítica, pode parecer ensinamento, mas não será aprendizagem. O "glossário" se irá constituindo, na seqüência dos trabalhos de apreciação e análise e ao produzir textos que dêem conta das reflexões.

No final de um curso, ao tentar produzir *story-boards*, seqüências em que se discriminem o visual e o sonoro (falas, ruídos, música, sons), determinando cenários, luzes, figurinos, usos de câmeras, passagens etc, elaborando um pequeno *roteiro*, será possível sanar deficiências vocabulares, dificuldades de compreensão, propor recursos especiais, avaliar possibilidades de realização, estimar custos, juntando arte-indústria em suas complexidades.

Maria Helena Silveira
professora

Bibliografia

- CASSIRER, Henry R *La télévision et l'enseignement*. Paris, Unesco, 1961.
- CASTRO, Vicente Gonzáles. *Teoria y práctica de los medios de enseñanza*. Habana, Pueblo y Educación, 1986.
- ECHEVERRÍA, R et alli. *Ideologia y medios de comunicación*. Buenos Aires, Amovoitu Editores, CEREN, 1973.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 2. ed. São Paulo, Perspectiva, s.d.
- JACQUINOT, Geneviève. Le cinéma de la connaissance: écran au plaisir de savoir? In: *CinemAction*, Paris, Cerf, 1986.

AS IMAGENS CONTEMPORÂNEAS

Artes atuais

A partir da Segunda Guerra Mundial o mundo da televisão, do rádio, do cinema, das histórias em quadrinhos, da imprensa, das canções, do turismo, das férias, dos lazeres tomou conta do sistema cultural até então vigente, pondo por terra a racionalidade e o humanismo consagrados pela cultura européia, na primeira metade do século XX. Dentre os diversos significados que se podem extrair dessa passagem entre sistemas culturais tão distintos, o mais comum deles tende a considerá-la a fronteira histórica entre a Arte Moderna e a Arte Contemporânea'. Entretanto, foi por volta de 1913 que surgiram, nos Estados Unidos, as primeiras raízes da arte contemporânea, num momento de revolta contra "o mito da arte como expressão da espiritualidade profunda", liderado pelo artista francês Marcel Duchamp. Num gesto que reuniria extrema ousadia com um desafiador sarcasmo diante da instituição patrocinadora do evento, Duchamp enviaria uma peça de mictório para uma exposição de arte, colocando-a de cabeça para baixo e escrevendo a palavra *Mutt* - que nada queria dizer - na sua base, dando-lhe, por fim, o nome de *Fonte*. Marcel Duchamp seria ainda o primeiro a utilizar a reprodução impressa de uma obra de arte antiga, a *Mona Lisa*,

¹ cf. ARGAN, G. C. Arte moderna. São Paulo, Cia. das Letras, 1989.

² Trata-se da Armory Show, exposição mundial de arte realizada em 1913, em Nova York, sob o patrocínio de diversos magnatas norte-americanos interessados em colocar os Estados Unidos no circuito internacional das artes plásticas.

para desenhar bigode e cavanhaque na bela figura, provocando a ira dos conservadores e dos puristas. Outro ativista importante desse movimento foi o fotógrafo norte-americano Man Ray, um dos mais brilhantes de seu tempo, que utilizaria a montagem fotográfica para "restaurar" a Bela-Arte de uma *Vênus*, desconstruindo ao mesmo tempo o Sistema de Arte tradicional, erigido ao longo da história. Ele também construiria estranhos objetos, como um ferro de passar roupas com pregos enormes fundidos na chapa lisa, criando um clima inamistoso entre o homem e o ambiente criado pela civilização industrial. Seu objetivo, dizia, era conseguir a humanidade dos objetos, fazendo cada homem retornar a si próprio, tornar-se um ser autêntico, independente da cultura, da civilização e da sociedade que o cerca'. Ambos, Duchamp e Man Ray, se esforçariam de modo sistemático por dessacralizar a arte, contestando qualquer visualidade ou *figuratividade*. Mais tarde, em 1917, o movimento criado por eles confluiria para o Dadaísmo europeu, assumindo dimensões políticas, ao reforçar ainda mais a visão de negatividade da arte, que já traziam dos Estados Unidos. O Dadaísmo, ao contrário das demais correntes vanguardistas do mesmo período, radicalizava a sua ironia e o seu ceticismo em relação àqueles que viam na tecnologia industrial uma "revolução destinada a mudar a face do mundo", e dessa forma negavam à arte a qualidade de um processo em que se realiza a atividade estética. Incompreendido e rejeitado pela intelectualidade conservadora que se sentia ultrajada com as suas atitudes e acusado de promover a antiarte e a irracionalidade por grande parte dos artistas de outras correntes de vanguarda, o Dadaísmo continuou atuando no circuito marginal da cultura européia e norte-americana, entre os anos 20 e 40. Após a Segunda Guerra Mundial, a retomada das atitudes dadaístas pelos jovens artistas que surgiram no cenário cultural do pós-guerra na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina, nos permite compreender com mais clareza o impulso do projeto estético de algumas das principais tendências artísticas contemporâneas na cultura de massas. Nascida na Inglaterra, por volta de 1953, a Arte Pop foi a primeira dessas tendências artísticas contemporâneas, mas ela somente despertaria o interesse do público e da crítica internacional no início dos anos 60, trazendo de volta o espírito contestatório e ativista militante dos dadaístas. Por definição, o mundo contemporâneo é

³ Cf. ARGAN, G. C. Op. cit. p. 481.

⁴ Cf. ARGAN, G. C. Op. cit.

considerado como sendo dominado pela cultura de massas, querendo isso dizer que existe um corpo de símbolos, mitos e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária, com um sistema de projeções e identificações específicas associado às imagens e sons, que captamos, através dos meios de comunicação de massa . Um mundo que se mostra fundamentalmente pragmático e consumista, competitivo e inteiramente preso à dimensão tecnológica dos aparelhos e processos que nos cercam. Dessa forma, aos olhos do homem contemporâneo, o fato de um objeto ser real ou não se tornou indiferente, pois, no mundo massificado pelas imagens, a realidade há muito deixara de ser importante, tornando-se uma banalidade. Percebendo isso, o artista Pop passaria a questionar os símbolos dessa cultura da banalização e, a exemplo do que fez décadas antes Marcel Duchamp, ele atualiza e inverte o debate, em torno da diferença entre imagem e objeto. Nesse sentido, o artista Jasper Johns se utiliza do símbolo máximo da cultura norte-americana, a sua bandeira nacional, para transformar em pintura o que antes era um objeto. De um modo geral, os artistas da tendência Pop representavam, graficamente, tudo o que era considerado insignificante, e por esse motivo não eram respeitados pela crítica. Andy Warhol empilha caixas de sabão em pó no interior de uma galeria de arte, numa clara alusão política à hegemonia das imagens dos produtos industrializados na cultura de massas. No Brasil, o artista Hélio Oiticica cria um ambiente em que as manchetes dos jornais sobre um assassino urbano são a "obra de arte", e Rubem Guerchman se inspira, igualmente, nas tragédias cotidianas, publicadas em letras garrafais, nas primeiras páginas da imprensa, para definir a sua atitude diante da banalização da morte pelos meios de comunicação.

A presença do Dadaísmo persistiria ainda nos anos 70 e 80 como uma forte influência sobre as tendências artísticas que se seguiram à Arte Pop, estimulando nestas décadas uma vigorosa visão estética em relação ao ambiente hostil da cultura de massas, e, por conseguinte, uma resistência política contra o avassalador domínio da tecnologia na vida cotidiana. O artista húngaro Christo, em Paris, propõe um conceito aos moradores e turistas que visitam a cidade:

Cf. MORIN, E. *L'esprit du temps*. Paris. Éditions Bernard Grasset, 1962. Existe uma publicação em língua portuguesa, da Editora Forense, de 1967, infelizmente esgotada, sob o título de *Cultura de massas no século XX*, tradução de Maura Ribeiro Sardinha.

ele embrulha e amarra com uma lona e corda uma de suas pontes mais antigas e considerada um monumento histórico da cidade e do mundo, esperando com isso criar um impacto em quem a visita, uma tensão estético-política, gerada pelo antimonumento. No Rio de Janeiro, o escultor Ângelo Venosa monta uma espécie de esqueleto de um animal em frente ao prédio mais novo do centro financeiro da cidade. E em São Paulo, como em Buenos Aires, em Nova York e em outras metrópoles, artistas contemporâneos expõem de forma crítica o convencionalismo e a banalização do mundo contemporâneo. Finalmente, podemos dizer que, muito embora o impulso contestatório do Dadaísmo ainda possa ser sentido nas artes visuais contemporâneas, nos anos 90 as tendências artísticas adquirem uma força própria, de resto ainda não definida.

De todo modo, o que se conclui é que a arte contemporânea manteve e continua mantendo a tradição de resistência estético-política dos dadaístas contra a banalização imposta pelas imagens da cultura de massas.

As imagens no Brasil contemporâneo

O início das transmissões de televisão, em 1951, a modernização do parque industrial, o redimensionamento do alcance da propaganda a partir da visão de "sociedade de consumo" importada dos EUA, dentre outros fatores chamados "desenvolvimentistas", que seriam impostos estrategicamente no horizonte político e econômico brasileiro da década de 50, acabariam levando o Modernismo a um impasse e, de certa maneira, ao esgotamento de suas principais propostas. A visão de uma arte nacional e popular, base ideológica da perspectiva histórica dos artistas e teóricos modernistas de 1922, e que influenciaria a vida cultural do país, por cerca de duas décadas ininterruptas, acabaria sendo confrontada com os princípios da globalização e do neoliberalismo da economia mundial, já presentes no cenário mundial daquela época. Estimuladas tanto pelo novo surto industrial que ocorria em São Paulo, quanto pelo aparecimento de uma nova geração de artistas, no Rio de Janeiro, que naquele momento descobriam o vanguardismo europeu

Muito embora não seja de todo aceitável, a denominação Construtivismo serve ao menos para situar historicamente os movimentos Concreto e Neoconcreto no Brasil, em relação às tendências construtivistas européias que ocuparam o cenário artístico europeu nas décadas de 1920 e 1930.

dos anos 20 e 30 que a Segunda Guerra Mundial havia ocultado, surgem, respectivamente nessas cidades, os movimentos artísticos Concreto e Neoconcreto, dando início a um novo processo vanguardista no Brasil, chamado genericamente de Construtivismo⁶. Entre 1956 e 1962, os concretistas Hércules Barsotti, Waldemar Cordeiro e Willy de Castro, em São Paulo; e os neoconcretistas Lígia Clark, Franz Weissman e Amílcar de Castro, no Rio de Janeiro; dentre muitos outros artistas importantes, centralizam as atenções por parte do público interessado em artes plásticas, sobretudo os mais jovens. Obras como *Idéia invisível*, de Waldemar Cordeiro; *Soma interplanos I*, de Willy de Castro; e *Dois cinzas/pretos*, de Hércules Barsotti, configuram a presença do idealismo formal dos concretistas como forma de "socializar a arte". De outro lado, transferindo o cérebro para os olhos, Lígia Clark responderia com *Espaço modulado*; Franz Weissman, com *Círculo inscrito no quadrado*; e Amílcar de Castro, com várias esculturas em ferro, sem títulos, nas quais se destacava o despojamento de qualquer formalismo antecipado, buscando nos recortes da matéria bruta a expressão direta da forma. A presença dos poetas Augusto de Campos, em São Paulo; e Ferreira Gullar, no Rio de Janeiro; além do crítico Mário Pedrosa, dando suporte teórico às iniciativas concretistas e neoconcretistas, atrairia igualmente a atenção dos grandes jornais, registrando-se, em 1957, a reforma gráfica do *Jornal do Brasil*, a cargo de Ferreira Gullar, Amílcar de Castro e Reynaldo Jardim, cuja ênfase em uma visualidade moderna e dinâmica, voltada em grande parte para os aspectos relevantes da cultura artística, seria de suma importância para o novo olhar que o Brasil passava a lançar sobre si próprio .

Nos anos 60, sobretudo a partir do golpe militar de 1964, que poria fim às aspirações democráticas da maior parte da sociedade brasileira, o Construtivismo sofreria um refluxo até certo ponto natural. Muitos artistas jovens daquela época, como Rubem Gerchman, Carlos Vergara, Antônio Dias e João Câmara e Barrio, despontando no circuito artístico em meio à crise social e às perseguições políticas, desviariam suas atenções das teses idealistas daqueles movimentos e procurariam na linguagem da Arte Pop, então

Vale destacar ainda que, em 1951, seria criada a Bienal de São Paulo, por iniciativa do empresário e jornalista Assis Chateaubriand, servindo de principal marco de referência da arte contemporânea internacional para os artistas e para o público ao longo das décadas de 1950 e 1960.

em evidência nos EUA, o meio mais adequado para expressar sua revolta e indignação contra os desmandos da ditadura militar. Desse período, vale destacar as obras de Gerchman, que se voltam para o cotidiano popular, ceifado pela arbitrariedade policial e pela crise de valores da sociedade. Obras como *Lindonéia - a Gioconda do subúrbio* e *O homem da estrela solitária*, se valem da linguagem da Arte Pop, para dessacralizar o mito do brasileiro cordial, expondo as chagas da sociedade violenta e violentada, mas ao mesmo tempo lírica em suas paixões suburbanas. Já Carlos Vergara, também aderindo à linguagem Pop, chamaria a atenção em suas obras para o conflito entre o indivíduo e a sociedade, e em algumas obras, como *Auto-retrato com os índios caiapós*, essa intenção se mostraria ao extremo. Pensando e agindo segundo a tradição realista da arte pernambucana, o artista João Câmara se impõe no ambiente artístico brasileiro dos anos 60 com obras cuja temática predominante era abertamente crítica em relação ao repertório político e às personalidades da vida social do país.

O endurecimento do regime, a partir de 1969, e as evidentes limitações da linguagem Pop em relação ao conteúdo de uma arte que pretendia ser antes de tudo contestadora e até revolucionária, em termos sociais e políticos, foram talvez os principais fatores para o esgotamento do vanguardismo dos anos 60. As décadas seguintes, até os dias atuais, seriam, definitivamente, marcadas por um processo de revisão histórica lento, porém significativo para a trajetória moderna e contemporânea da arte brasileira. Na mesma proporção dos ataques do regime tecnocrático e militar contra as instituições da vida social do país, os artistas dos anos 70 voltaram-se, estrategicamente, para a formulação de novas formas de resistência, mais sutis e sofisticadas, resultando numa arte cuja visualidade se mostrou, para muitos, hermética, mas que hoje começa a se revelar instigante, para repensarmos a condição da arte no Brasil. Vale destacar, nesse sentido, o conjunto de obras de Cildo Meirelles, principalmente *Fiat Lux* e *Circuito ideológico*; de Waltércio Caldas, como *Você é cego*; e José Resende (sem título, pedra e borracha, 1975, coleção Gilberto Chateaubriand). Com a abertura política, o processo da revisão histórica da arte brasileira ganharia um pouco mais de velocidade, na medida em que a dinâmica da vida social também se acelerava com a crescente participação popular nos movimentos políticos mais marcantes do país, a partir de 1977, aproximadamente. Sentindo-se atraído pela potencialidade da arte como linguagem universal e

contemporânea, um número cada vez maior das mais diversas formações profissionais e de classes sociais distintas passaria a frequentar ateliês coletivos em praticamente todo o país. Em 1984, no Rio de Janeiro, a Escola de Artes Visuais do Parque Laje reuniria uma quantidade até então inédita de artistas - mais de 100 - de todos os Estados brasileiros, com cerca de vinte e cinco anos em média, cujas obras - em torno de 300 - ocupariam os jardins, salas, estúdios, refeitório e até os banheiros do quase centenário casarão do parque. Daquela data para a atual década, artistas como Ana Horta, Jorge Guinle Filho, Beatriz Milhazes, Alexandre Nóbrega, Ricardo Basbaum, Leda Catunda, Daniel Senise, Barrão, Sérgio Romagnollo, Rosângela Rennó, Luiz Carlos Del Castilho, Tay Bunheirão, dentre mais de uma centena de outros, se firmariam no cenário nacional e internacional, consolidando a diversidade e a multiplicidade estética como uma das principais características da arte brasileira contemporânea.

Ronaldo Reis
professor

Retorno ao corpo

A Bienal de Veneza de 1995 se organizou em torno da proposta de Jean Clair, diretor do Museu Picasso de Paris: *Identidade e alteridade - uma breve história do corpo no último século*. Claro que esse projeto reabriu discussões com "os partidários de uma modernidade que viram no quadrado, no círculo e na mancha a promessa de um futuro radioso..." O debate vai além dos domínios da arte, implica cultura e política. Outras exposições ocorridas antes apontavam nessa direção, pelo menos em Paris: *O rosto descoberto*, na Fundação Cartier; e *Alma e corpo*, no Grand Palais. Jean Clair reexamina, em Veneza, uma de suas preocupações marcantes: a forte relação que tiveram, no século XX, arte e ciência.

As bienais de Veneza acolheram as mais diversas linhas de trabalho. Foram um pouco caóticas e muito ecléticas. Só no fascismo - aparente paradoxo - a bienal recebeu as grandes correntes internacionais - cubismo, impressionismo, as técnicas, as inovações da mídia. Foi Mussolini que fez entrar uma semana de cinema na bienal, na mesma época em que W. Benjamin e E. Faure teorizavam sobre a sétima arte. Depois da Segunda Guerra, recebeu a Escola de Paris e, em 1964, o triunfo de Rauschenberg marca a inclusão das americanas do norte - "o forte *sul nuovo*".

Em uma entrevista, Jean Clair responde a seus críticos: como estabelecer critérios, como selecionar direções, quando pelas bienais já passaram 50 mil artistas? "Eu creio na história, creio que existe sentido."

Um século depois, onde está a arte moderna? A arte já passou por muitos *revivals*, absorveu a linha do progresso - cada um tentando inaugurar algo nessa "tradição do novo".

"Nestes últimos 5 ou 6 anos, fez-se um retorno completo, a conclusão de um ciclo. Nos ateliês, é o corpo inteiro que se acha. O pivô dessa volta é o corpo. Fala-se o corpo. Há uma fixação, uma obsessão." Esse retorno ao corpo é retorno ao sentido e à significação. Tem a ver com a Aids e com a tuberculose - que parecia extinta e hoje mata mais que a Aids. Com o fracasso do planejamento de saúde para uma humanidade sem doenças, fomos e somos obrigados a repensar um corpo ameaçado, vulnerável e corruptível, que morre. Não pensamos mais no corpo jovem e glorioso do auge do rock. Há outras evidências diante dos olhos. A possibilidade de prolongamento da vida mostra o envelhecimento, a decrepitude, o declínio, a degradação, as doenças degenerativas. Vai aparecendo uma arte que lembra Goya ou o fim do século XV: Durer. Uma arte de dor, de doenças deformantes, do ridículo e caricatural, e de beleza."

"Ao falar em beleza - diz Clair -, penso em Lucian Freud, exposto em Londres, ao lado de Rubens, com seus temas assustadores, decadentes, terríficos, seus monstros dolorosos e admiráveis, uma beleza que transfigura o horror."

Nos anos 70 e 80, a arte minimalista ou conceitual, usando e externando as heranças de Mondrian e Brancusi, confundiu corpo e sentido - seja na tautologia "um cubo é um cubo e um cubo", ou com o conceitual - apresentando um angelismo, um neoplatonismo de bolso. Aqui ou lá havia uma mistura sutil: de um lado, um dogmatismo opressor; de outro, um leve deboche corno para obter perdão pela leviandade, pelo pouco peso da "produção".

Na irrupção do espírito libertário dos anos 60, o artista se concebeu como imortal, gozando dos privilégios divinos e desdenhando de qualquer obra que pudesse sobreviver-lhe. Esperava, apenas, um público que o admirasse e que houvesse recursos que comprassem sua obra (efêmera). Com a crise econômica, dissolveu-se o mercado; tudo mudou.

O fútil na arte é a idéia de que ela possa estar a serviço de si mesma. Hoje há menos futilidades e aparece alguma gravidade. Até a violência dos fundamentalismos contra o uso ou culto das

imagens obriga a repensar o estatuto da arte. O assassinato do diretor da Escola de Belas Artes, em Argel, e a proibição de ensinar, feita a seus professores indica que na Bienal deste ano - essa grande feira popular e laica da imagem - é urgente que sejam incluídos esses assuntos. "A imagem conserva uma capacidade de entusiasmar, de ultrapassar, às vezes esquecida, que, entretanto, pode, garantir a coesão do *socius*.

No fim do século XIX, as tecnologias de reprodução facilitam a inclusão da fotografia nos documentos da vida pública - da identidade ao título de eleitor, à carteira de motorista etc. Os cientistas, com o cinema, analisam por fotogramas os movimentos dos homens e animais; registram-se seqüências de rostos para análise de expressões. Os artistas adquirem para seus ateliês algumas das primeiras radiografias. Em nenhuma outra época houve tal abundância de retratos, hoje, acrescidos das fotos familiares, multiplicadas das novas imagens médicas - ultra-sonografias, ressonâncias magnéticas, tomografias... Há que incluir a onipresença das faces de locutores, atores e desenhos nas televisões, 24 horas por dia, multiplicadas pelo número de emissoras, e, os cartazes, *outdoors* de cada esquina, os cartuns.

A arte, nessa encruzilhada em tumulto, afirma a unicidade do indivíduo, diante do mercado cada vez mais globalizante e da normatividade, classificação, hierarquização da sociedade, através do planejamento do controle econômico da vida.

A Bienal começa por *Homenagem a Cézanne*, de Maurice Denis, de 1895 - os discípulos em torno do Mestre -, que Jean Clair aponta como último exemplo de uma longa tradição de grupos, que partilham o mesmo saber. O *encontro de amigos*, de Max Ernest (1925) já não representa uma comunidade de artistas, mas uma seita, uma "igrejinha", onde a coesão se firma por oposição a outros. Essa passagem do companheirismo para o gueto exclui a comunidade dos artistas; é sintomática da perda de um *savoir-faire* constituído no partilhar certo número de códigos e regras, práticas... Cada um possa exercer a profissão em seu canto. Sobra a vontade de fazer... Cada um sozinho é importante para realizar uma obra.

A problemática da identidade e da alteridade está presente na arte atual em Francis Bacon, em Lucian Freud ou Antônio Lopez Garcia e, também nos que usam outros suportes - Kiki Smith, Nancy Burson ou Gary Hill. E preciso ver como a arte moderna trabalhou e trabalha essa dialética eu e outro, semelhante e diferente, norma e desvio.

Recomeçar das interrogações - um caminho. O resumo de idéias de Jean Clair, nessa entrevista a Regis Debray, publicada na revista *Connaissance des Arts*, contribui para diferentes reflexões sobre a cultura e estabelece diálogo com outros textos sobre "modernidade", já apresentados.

Maria Helena Silveira
professora

Bibliografia

- AMARAL, A. (org.). *Projeto construtivo brasileiro na arte*. Rio de Janeiro, Funarte, 1977.
- ARGAN, G. C. *Arte moderna*. São Paulo, Cia. das Letras, 1989.
- BRITO, R O moderno e o contemporâneo. In: DUARTE, R S. (org.) *Arte brasileira contemporânea*. Caderno de Textos. Rio de Janeiro, Funarte, 1981.
- CLAIR J. *Entrevista*. In: *Connaissance des arts*. Paris, rue de Ponthieu, 25 - 75008.
- DE FUSCO, R *História da arte contemporânea*. Lisboa, Editorial Presença, 1988.
- HAUSER A. *História social da literatura e da arte*. São Paulo, Mestre Jou, 1972. v. II.
- JANSON, H. W. *História da arte*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 1979.
- PONTUAL, R *Entre dois séculos*. Rio de Janeiro, Jornal do Brasil, 1987.
- REIS, R *Ideologia versus estética. Silêncio e evidência na arte brasileira dos anos 80*. Rio de Janeiro, Escola de Comunicação da UFRJ, Tese de Doutorado, Mimeógrafo, 1988.
- The British Council and Hugues, R. *Lucían Freud Paintings*. London, Thames and Hudson, 1994.

ICONOLOGIA

Apontamentos iniciais

Para bem estudar a imagem é preciso considerar como o olho vê. Isso faz supor algum estudo de biologia, de neurologia, de luz e de sua percepção, quando ela constitui a imagem. Mas, também é preciso enfrentar o emaranhado das teorias da percepção, que sempre estão imbricadas nas diferentes visões de homem e de mundo, ainda quando não explicitamente. Quem percebe é um homem, um sujeito - como é entendido esse sujeito que recorta e constitui as imagens ao mesmo tempo em que é por elas constituído? As imagens se dão no mundo, numa sociedade, são produzidas sobre alguns suportes com diferentes técnicas - são reproduzidas com algumas intenções ou são únicas. Como se apresentam? Como representam as culturas de origem? Que efeitos produzem onde circulam? Que razões histórico-políticas determinaram a proibição das imagens de seres vivos por diferentes religiões em diversas épocas? Até a diferente abertura dos braços do Crucificado significa mais do que uma opção do artista ou artesão. Durante séculos, representava uma divergência dentro do cristianismo, até uma cisão. Se o espectador não conhece essa história cultural, deixa de perceber um sentido e empobrece o significado que atribui à imagem, mesmo que a inclua em um repertório religioso, mesmo que seja capaz de identificar lugar e época; proporções; reconheça o autor; verifique materiais; estude cores, texturas, volume, composição. A constituição de uma teoria da imagem ainda é um percurso sendo feito, no qual as histórias

das artes visuais podem ser um fio de Ariadne no labirinto, visto que os estudos das imagens estéticas têm-se desenvolvido e aprofundado há séculos. Ao confrontar posições filosóficas, teorias de percepção e representação e ao exigir a semelhança ao real ou defender o direito à ilusão, atribuindo valores, obedecendo demandas, derrubando "tradições" e criando outras para se instituir componente da ideologia dominante, os historiadores da arte têm acumulado conhecimentos que incorporam a crítica de idéias ao próprio saber. Partir do conhecimento historicamente acumulado, submetê-lo à análise, incluir a produção atual para elaborar critérios e ampliar o número de sínteses parciais pode vir a se constituir em instrumento para melhor compreensão deste tempo, desde que feito interdisciplinarmente ou transdisciplinarmente. A história da arte é *um* fio, não o fio condutor. É preciso um pouco de Ciências Naturais, de Física, de História, de Psicanálise, de Sociologia, de Teoria da Comunicação, de Semiologia, de Tecnologias...

Maria Helena Silveira
professora

Iconologia

A tarefa da Iconologia é apresentar e interpretar os conteúdos temáticos de uma obra de arte, conteúdos estes que são estabelecidos pelo reconhecimento dos objetos e dos temas, pela história das representações dos conteúdos, e na apresentação da apreensão e diferenciação de suas formas. Este enfoque traz inúmeros problemas, um deles sendo a questão da obra de arte, mas boa parte deles fica minimizada, se pensarmos forma, motivo e tema na composição imagética.

A forma pode ser pensada como o que caracteriza os recortes que, por tradição, aprendizado e experiência pessoal, o indivíduo atribui aos objetos que lhe são apresentados. Traços curvos, desenhados em certa altura de um objeto de traços variados, localizado sobre uma cabeça obviamente humana, e dela facilmente destacável por indicações de cor, textura, profundidade, poderá indicar a presença de um chapéu ou coroa; a cor azulada na parte superior de uma pintura em cujas partes inferior e mediana apareçam campos, árvores e outros indícios de uma cena em lugar aberto podem indicar a presença do céu.

Motivo artístico é o reconhecimento do emprego de traços e materiais na obra; seu uso e repetição caracterizam estilo, tecnologia

e efeitos imagéticos próprios a um período histórico de uma cultura específica. Este reconhecimento poderá ser mais ou menos consciente, dependendo da informação específica, mas está presente de algum modo no observador cultivado. Para Panofsky, o motivo também é produto do "desenho" e a textura, impressionando o observador por sua diferenciação e repetição, o que o torna acessível de maneira quase automática. Não se pode, portanto, difundir nenhuma informação sem que o conhecimento do motivo pertença ao receptor.

O universo dos motivos artísticos é ao mesmo tempo factual e expressivo. O homem está inserido nele, através da linguagem; e, como agente transformador do seu ambiente, o reconhecimento dos motivos depende apenas da familiaridade do observador com os objetos e as ações representadas. De maneira inversa, o reconhecimento dos diversos motivos (seus nomes e as séries a que pertencem) constitui a história dos estilos, isto é, a compreensão pela qual, sob condições históricas e culturais distintas, objetos e ações específicos foram representados por formas específicas.

Temas artísticos são as descrições elaboradas das cenas representadas, as idéias veiculadas pelas relações dos objetos em cena, conforme convenções culturais específicas. Na feitura da obra, os temas precedem a qualquer ação técnica. Na verdade são os temas que demandam as tecnologias, novas ou não, que permitirão representá-los.

Por essa definição, podemos considerar a imagem como o produto do motivo e do tema, o que estabelece o privilégio do pensar sobre qualquer abordagem da representação. O pensar prévio é sempre necessário para que alguns motivos possam, melhor que outros, transmitir determinados temas. Alguns traços, alguns volumes, algumas variedades de cores, certas incidências da luz são os elementos *motivacionais* privilegiados para a transmissão de temas específicos. Determinadas figuras são convencionadas, necessárias para essa transmissão; todas as convenções, sendo temporárias, trazem em si o germe de sua *antagonização*. O reconhecimento dos objetos não é suficiente para a compreensão da imagem. A disposição dos objetos na cena, a constituição da cena, o material usado, a intenção do autor, as influências sofridas pelo autor, os textos escritos pelo autor e os textos provavelmente lidos por ele, tudo isso contribui para a compreensão mais correta da obra. Mas, como não há espaço para a verdade no que diz respeito à compreensão da imagem, basta o juízo de existência, para validar a interpretação temática, desde que este juízo seja capaz de ordenar os motivos e os temas numa

forma que, mesmo se nova em relação à cena, seja coerente aos elementos apresentados pela obra.

A compreensão dos temas artísticos exige conhecimento das fontes dos elementos iconográficos mais utilizados na cultura em questão, o que se consegue através de inventários, dos conceitos mais objetivados pela elite produtora; o que se depreende dos textos "sagrados" da sociedade do autor, e da história dos conflitos intrasociais, única exegese exigida pelo tema. A interpretação temática é, portanto, muito restrita, dependendo basicamente de convenções e de conhecimentos variados bem especificados.

É o conteúdo da imagem ou obra que permite a mais ampla liberdade, sua própria existência, permitindo a atribuição de sentido. A abordagem exata da realidade humana ultrapassa o conhecimento prévio das intenções do autor e atualização prática das técnicas formais. Para isso é absoluta a necessidade da presença de uma objetividade interpretante, o observador ativo. Formular interpretações ilustradas e técnicas da imagem apresentada não produz sentido, apenas mimetiza o cânone. A presença do observador em posição de recuperação do sentido da obra é que poderá inovar este sentido, fazendo uma síntese entre o experimentado pela imagem da obra e o experimentado pelo observador, síntese que inserirá a pessoa na série de repertórios culturais aos quais pertence a imagem. A nomeação do conteúdo tem caráter informativo; o importante é a presença da atividade interpretante, atividade desenvolvida pela apresentação de novas obras, isto é, imagens criadas por indivíduos que tentaram representar temas por novas sínteses. Basta observarmos a série D. Quixote, de Portinari (trabalho em papel e lápis de cor), para percebermos o que há para além das formas e dos temas. O gordo bonachão e o magro idealista são figuras tradicionais na nossa cultura; a origem literária, das mais clássicas: o material de suporte e seu formato adequados ao comércio e à difusão da obra, além da alergia às tintas de que sofria o autor; a escolha dos episódios, os episódios não escolhidos, a situação política do país e do autor são conhecimentos adequados a uma boa compreensão da obra. A inserção dela em programas de difusão, a projeção interpretativa do observador nos detalhes (o aspecto de lata do chapéu de D. Quixote, a gordura de Sancho e de sua mula, a magreza de D. Quixote e Rocinante, a fragilidade da lança, a brancura vazia do corpo de Sancho e a densidade escura do corpo

de D. Quixote) são indispensáveis para, além de tema e técnica mas junto a eles, estas imagens provocarem uma compreensão sintética, subjetiva da obra, o que resulta uma nova síntese por recuperar-lhe sentidos.

As imagens não precisam ser figurativas nem explicitamente literárias, como no exemplo acima, para que seu conteúdo propicie análises sintéticas. Obra de Rothko e de Kooning, que são expressionistas abstratos, a construção do prédio da Igreja da Pampulha, o *erguimento* de uma parede de barro numa casa da Rocinha são obras não figurativas que exigem a participação do observador para a confirmação de seu conteúdo. Obras sobre obras são quase sempre inovações de sentidos. A sériels *meninas*, de Picasso, extensa produção de trabalhos analíticos sobre o quadro *As meninas*, de Velásquez, às quais o catalão dedicou um ano inteiro de sua vida decompondo o quadro do pintor seíscientista em busca de seu segredo, é um exemplo. O importante é que a divulgação da obra leve em consideração que seu propósito é o de permitir a formação de subjetividade e privilegiar o pensar como elementos de criação de sentidos e inserção do indivíduo nos repertórios culturais.

Leon Capeller
psicanalista

Foi mudando, mudando?

Ler a imagem do negro constitui-se num processo delicado e complexo. O sentido (direção, orientação) dessa leitura sempre foi construído a partir do olhar do branco. Criada e produzida por sua ótica, a sociedade brasileira *internalizou* numa tal dimensão essa imagem depreciativa que qualquer movimento que implique a reversão desse quadro, ainda que se admita uma certa "tolerância racial" por parte da sociedade brasileira, esbarra sempre em argumentos racistas.

Desse modo, os traços que envolvem o perfil do negro implicam valores negativos, por exemplo, incapacidade intelectual, sem competência para o trabalho livre, preguiça, subserviência, violência, traição etc. Daí se observar todo um posicionamento consciente e até organizado que inviabiliza sua participação de forma mais conseqüente no processo político brasileiro.

Esse quadro, firmado na base de um regime (escravocrata), no século passado, teve, em alguns pontos, alterada a sua feição,

exatamente num momento político (pós-abolicionista) em que estava em jogo o poder, basicamente político, sem minimizar o poder econômico. Esse momento compreendia a substituição da mão-de-obra dos negros pela dos imigrantes europeus. Claro que esse processo de substituição não era consensual. Assim, na discussão, manifestaram-se duas correntes políticas: os defensores do aproveitamento da mão-de-obra do negro e os defensores da substituição dessa mão-de-obra pelos imigrantes. Os primeiros passaram, então, a ver nos negros traços positivos que poderiam ajudar, de uma certa forma, nos seus argumentos; por exemplo: solidariedade, lealdade, colaboração, afetividade etc. É quase certo que esses defensores estavam assustados com o desconhecido quadro que iriam enfrentar. Previam as conseqüências dessa substituição, enumerando pontos de atrito como, por exemplo, dificuldade de adaptação, maior agressividade em termos reivindicatórios. Acrescentem-se, aí, as condições privilegiadas para esses imigrantes se estabelecerem aqui, considerando o ônus dessas condições. Outra questão polêmica levantada dizia respeito à indefinição dos direitos dos "escravos livres". Esse tratamento desigual - nada para os negros, tudo para os imigrantes europeus - constituir-se-ia em outro canal de sérios conflitos. A posição dos favoráveis à substituição em causa alegava a escassez de mão-de-obra e o perigo que o negro representava como indivíduo revoltado, por ser e se encontrar em condição inferior. Além disso, estavam imbuídos de um forte preconceito, só viam a necessidade de purificação da raça.

Voltando à questão de amenizar a carga negativa, evocada pela imagem do negro, oportunista na sua essência, em nada contribuiu para reverter esse quadro racista. Daí ser pertinente proceder sempre à leitura dessa imagem, buscando uma definição justa do negro na História do Brasil. Definição que o inclua e o integre como cidadão que produz história. Convém lembrar que todo processo de exclusão do ser humano da sua história contraria o desenvolvimento político-cultural.

É importante registrar, aqui, que pesquisas atuais, empreendidas pelos representantes do movimento negro, vêm levantando uma documentação significativa, que permite mostrar, de uma forma digna, o papel do negro na história do Brasil. Essa documentação tem especial relevância no processo de valorização dessa imagem tão questionada no nível da sua participação, lembrando que o que hoje se traduz como forma

de resistência era, no século passado, desordem mesmo para as mentes consideradas mais humanamente abertas. Ao revelar-se esse sentido de luta - capacidade de resistir e reagir - evidencia-se que essa postura é de todos (humanos). É o sentido que faz o homem: vida.

Traçar e delimitar as fronteiras étnicas que implicam o universo brasileiro é um exercício instigante; exige trabalho, buscando compreender sempre a relatividade dessas fronteiras que um olhar poético pode orientar. Jorge de Lima acompanhou assim:

Foi mudando, mudando

Tempos e tempos passaram
por sobre seu ser.
Da era cristã de 1500
até estes tempos severos de hoje,
quem foi que formou de novo teu ventre,
teus olhos, tua alma?
Te vendo, medito: foi negro, foi índio ou foi cristão?
Os modos de rir, o jeito de andar,
pele,
gozo,
coração...
Negro, índio ou cristão?
Quem foi que te deu esta sabedoria,
mais dengo e alvura,
cabelo escorrido, tristeza do mundo,
desgosto da vida, orgulho de branco,
algemas, resgates, alforrias?
Foi negro, foi índio ou foi cristão?
Quem foi que mudou teu leite,
teu sangue, teus pés,
teu modo de mar,
teus santos, teus ódios,
teu fogo,
teu suor,
tua espuma,
tua saliva, teus braços, teus suspiros, tuas comidas,
tua língua?
Te vendo, medito: foi negro, foi índio ou foi cristão?

Valdete Pinheiro Santos
professora

A crítica e a reflexão do artista sobre a obra

Para fazer uma teorização da imagem, pode vir a ser fundamental recomençar agora o que foi feito há séculos: apropriar-se do pensar de artistas sobre seu ofício, conferindo esse pensar com o exame da obra; verificando onde o projeto se realiza; confrontando a proposta com as significações, que já lhe foram atribuídas; inserindo a imagem em diferentes séries temáticas, em outras representações da mesma época relativas ao assunto; distinguindo os suportes e os materiais escolhidos; buscando motivações oriundas da inserção ou rejeição nas questões do mercado etc. Mesmo quando pinta paisagens, naturezas-mortas ou retratos encomendados há um "antes e além quadro", há uma história em que se é e está. Evidentemente, isto se aplica a qualquer produção da imagem: artesanal, tecnológica ou artística.

A prefeitura de Recife, em conjunto com a Fundação Roberto Marinho e Grupo Othon publicou, em 1980, *Cenas da vida brasileira - 1930-1954* - 10 pinturas e 100 litografias -, de João Câmara, edição que pode servir como exemplo de livro capaz de encaminhar o exame de imagens.

Consagra as primeiras quarenta páginas ao estudo sobre Getúlio Vargas, por Barbosa Lima Sobrinho; e à análise da obra do pintor e gravador, por Frederico Moraes, que faz um apanhado da repercussão das "cenas" na crítica e na cultura brasileira, entre 1974-1980. Trabalhos inteligentes e respeitáveis. As vinte páginas imediatamente seguintes trazem reproduções dos dez painéis, articulados a um pormenor de cada um. Depois, entram a cartatamento e as cem reproduções das litografias.

Frederico de Moraes aponta: "no último quadro da série '1954 - III' que o artista deixou deliberadamente 'inacabado', Câmara contempla Vargas como um pai morto (...), Câmara salta para dentro do quadro, passando de narrador a personagem (...). O caráter 'inacabado' pode sugerir que a cena continua aberta, que o espetáculo não terminou, apesar dos aplausos ou do choro do público. E que o périplo descrito por Câmara até aquele momento era uma aventura pessoal e não 'um prato feito de nossa história', aventura que o artista gostaria de ver compartilhada pelo público, especialmente o mais jovem, a quem destinou a série, preferentemente (...). O caráter de incompletude do quadro (e das Cenas) como que sugere a alguém a tarefa de completá-lo e à série (...).

"Mas a rica complexidade desse quadro derradeiro não cessa aí. Observe-se que o espaço representado é o próprio ateliê do artista (vejam as lâmpadas no alto). Ao se colocar dentro do espaço da narração (...), Câmara como que manda um recado: a série que acabamos de ver é pura ficção, realidade inventada no ateliê (...), as Cenas não são um documento de época (...). Daí o sarcasmo, a ironia e a corrosão que acompanham as imagens da série, especialmente as imagens gravadas.

"(...) um dos quadros mais significativos é '1938', em que o líder fascista Plínio Salgado aparece desvestido de sua farda verde, fazendo um gesto com que parece defender-se em total nudez, enquanto no alto, à direita, uma criança contempla ao mesmo tempo a cena e o espectador. Esta criança aparece precocemente envelhecida, como provam suas mãos adultas. Quantas vezes mais, na retórica gestual desta série, vemos outras mãos - sujas, limpas, *discursantes*, autoritárias, inquisitivas, pedindo um basta, ameaçadoras (...) ou que seguram trêmulas o revólver (...) ou enormes como que dizendo: 'vejam, são mãos limpas'. Plínio, Gregório, Filinto Muller, Oswaldo Aranha, José Américo, Lacerda. Ou são as mãos que manobram com habilidade, como se fossem bonecos, os atores secundários da cena política, ou que seguram o rosto decepado, que se multiplicam pelo corpo, como nos deuses orientais (...) enfim as do próprio artista capazes de fazer do titereiro-mor um maneta. 'Esta criança precocemente amadurecida, repito, parece imobilizada num misto de estupefação e mêdo diante do grande ator, que tem junto a seus pés uma bacia cheia de sangue. Que sangue é esse?'

"Enfim, não há surrealismo nas cenas, tudo nelas está submetido a um rígido controle e responde às necessidades especificamente plásticas", diz Frederico Moraes.

Falas de João Câmara'

A seguir, entrevista concedida a Guido e Sérgio Moita (revista *Zero Hora*, Porto Alegre, 25/5/80):

"O fato da obra estar sendo *museificada* é um exemplo. Não é que ela tenha se amaneirado, que ela tenha perdido força. Ela se transformou, vamos dizer, numa estrutura de convivência. Quando as Cenas foram feitas, quando foram expostas no Rio e em São Paulo,

¹ Seleção da professora Maria Helena Silveira.

vivíamos ainda o trauma do estado de exceção, o trauma do AI-5, vivíamos o impacto da morte do Herzog, enfim, elas foram feitas num momento de profunda violência, de arbítrio puro. Então, essa necessidade de definir o campo operatório, de dissecar a realidade brasileira, é que me levou a buscar os antecedentes dessa época. Na verdade, as Cenas têm uma situação peculiar. Elas não são nem uma retomada historicista, nem uma paródia, aplicando o documento histórico a uma situação presente. Mas elas são contemporâneas no sentido de propor um caráter qualitativo dialético.

"A própria fala de reciclagem no processo político brasileiro, a pequena margem de renovação - os personagens de nossa história política continuam basicamente os mesmos, meio século depois. Neste caso, poder-se-ia pensar não em elementos paródicos, mas em avatares, pois alguns personagens realmente reencarnam fantasmas. Não se trata do paródico porque você toma um personagem, que toca 'in extremis' o caráter do outro.

"Se eu tivesse feito as Cenas numa época contemporânea a Vargas eu teria feito um documento, uma obra de análise. Se bem que é uma obra de análise que ficou para trás e é isso que torna a obra operacional para a minha geração, sendo o período objeto de curiosidade para ela, por ter sido escamoteado. Nossa geração, é mais juscelianiana e não foi bem informada sobre o período. Então as Cenas não pretendem ser um processo documental e sim pessoal.

"(...) O Brasil é um país de vazios culturais; tem sido um esforço tremendo, desde 1922, preencher esses vazios. Muitas vezes, a gente é convocado a isso. Se você está aceso criticamente, acaba preenchendo esse espaço de discussão. Mas é uma tarefa que esvazia outras. É fatal.

"(...) E o que perturba o pessoal em relação às Cenas: elas não são uma paródia de 64, ou de qualquer situação. Não é nada disso, o que acontece é que se confunde pintura com reportagem. Tem gente que não consegue entender que uma exposição possa mostrar Vargas sem que seja uma exposição varguista ou antivarguista".

A seguir, entrevista concedida a Carlos von Schimidt (*Jornal Artes*, São Paulo, 1976):

"A gente procura ver o carrossel rodando de fora. A única maneira de descobrir como esse tempo era contemporâneo, era de fora dele, porque esse período é muito popular, ainda é a nossa raiz política. Trabalhar essa série foi uma maneira de indagar sobre a minha infância política, que é a infância política de minha geração.

Redescobrir essa infância, fazer essa viagem de descoberta, sofrendo o achado do tempo presente, foi um gesto de curiosidade que emocionalmente criou interesse, uma emoção fluida na execução dos trabalhos. Esse período não é tão longínquo, porque, em 1954, eu já era nascido; nem é tão perto, porque, em 1954, eu só tinha dez anos. Então, esse preciso momento, esse preciso distanciamento entre o já está quase ficando velho e o que ainda está novo, permite que se possa fluir do verdadeiro e ir para o falso, do imaginário para o real, do correto para o errado e para toda farta gama de habilidades que repousam entre agentes de valores positivos e negativos".

A seguir, entrevista concedida a Geneton Moraes Neto (*Jornal do Commercio*, Recife, 28/10/79):

"Veja bem, as cenas se tornaram operacionais do ponto de vista cultural, provocaram debates, exatamente porque eram obras de tom maduro, e oficialmente treinado. E eu estava com gana de reconhecer meu país. Se não tivesse ofício, não iria adiantar nada. E nós temos tido exemplos constantes de artistas com excelentes idéias, mas sem ofício. O fato de a obra ser madura do ponto de vista técnico, indicava que eu estava na metade do caminho, saindo da juventude.

"Eu parti do tema triste, da morte, de Tanatos, ou seja da necrose da Nação, da morte de seus ídolos, para o Eros, para a glorificação da mulher, da sacralização da mulher e do casal. E, desde o começo, digo que o fluxo é um só (...)"

Analisando sua formação J. C. aponta a importância dos livros que leu e diz: "(...) Colhi muito mais influência em áreas que não são minhas, no cinema, por exemplo, aliás em filmes menores. É impossível você pegar uma obra grande como *Dom Quixote* e fazer um trabalho em cima dela. Mas é possível você fazer uma obra significativa a partir de livros esquecidos que você comprou no sebo. Essas coisas são muito importantes. Minhas influências mais próximas deveriam ser dos grandes pintores pernambucanos: Francisco Brennand, Reinaldo Fonseca, Vicente Rego Monteiro e Cícero Dias. De Vicente, eu tive alguma orientação do ponto de vista de construção do quadro. Ele nunca foi meu professor, mas regia uma cadeira de 'Natureza-Morta' e eu e outros colegas íamos mostrar os quadros a ele de vez em quando.

"Depois me interessei pela pintura flamenga. Não só dos primitivos flamengos mas, também, Rubens, Rembrandt, Holbein, Patinir. Creio que vem desta época o meu interesse pelo desenho 'cortado', construído, e o uso de pranchas de madeira - que é um

suporte apropriado para uma pintura 'de precisão', realista em amplo espectro sem ser meramente fotográfica."

A seguir, depoimento publicado no catálogo da mostra das Cenas, no Museu de Arte Moderna do Rio (maio de 1975):

"Toda a gradação realista sempre me interessou mais do que a gradação ontológica. Daí que, como os flamengos pintavam em tábua, com a técnica de definição de espaço, fechando-o, contornando-o, delimitando-o, eles me interessam muito mais do que toda a prática de esfumados. Eu não sou um pintor de esfumar, toda minha pintura está sentida dentro da forma. Ou melhor, existem esfumados, texturas, mas tudo dentro de formas construídas, às vezes, até geométricas ou *recomponíveis* por curvas de função. Existe uma tendência muito grande em minha pintura para as curvas de função, e não de sentimento.

"O quadro *Marat assassinado*, de Louis David, pelas suas características de imediato rigor, avança do realismo documental prosaico para um tônus dramático. A possibilidade de fazer uma pintura estritamente social com uma carga dramática é muito importante para mim.

"Um quadro como o de Géricault, *A barca de Medusa*, é uma pintura de gênero, dramática, mas que, de certa maneira, tem uma conotação política tremenda, porque é uma alegoria do quadro de deterioração francesa, do próprio canibalismo da nobreza da França, que devorava a burguesia e desta, que voltava a devorar a nobreza.

"A pintura de gênero implica a pintura política. E a época da caricatura, também. É uma época em que o exercício da pintura figurativa atingiu uma maturidade extraordinária. Ela foi capaz, nessa época, de sair do essencialmente simbólico para o essencialmente político. Aí nossa falha.

"É essa nossa recusa de tocarmos a chaga da nossa própria carne. É a tal coisa: se eu fizer um retrato de Vargas, sou um nacionalista espúrio, mas se eu fizer um retrato do Tio Sam, passo a ser um artista brasileiro com vocação internacional viabilizada.

"O conjunto de trabalhos que desenvolvi entre janeiro de 1974 e março de 1976 é fechado tanto no sentido em que é um trabalho concluído, como no sentido em que é um ciclo e que cada gravura pede da outra seu complemento e sua discussão. Para fazê-la montei um ateliê litográfico, procurando pedras e prensas, tentando aprender uma técnica que havia superficialmente tocado como pintor, em 1970. A escolha da técnica litográfica possibilitou a fluidez, não diria espontânea, mas rápida, da sucessão de imagens das Cenas. Esta rapidez

foi importante para mim, pois manteve tenso o arco reflexo do processo de invenção e crítica da série".

A seguir, entrevista concedida a Guido Goulart e Sérgio Moita (revista *Zero Hora*, Porto Alegre, 17/5/80):

"Muitas vezes você localiza objetos da vida privada em ambiente que se traduz público. Mas é porque as coisas tendem, no Brasil, como nos países de sangue latino, a percorrer o caminho que vai do banheiro ou da cozinha até o gabinete. E isso não é folclore, é verdade. Tanto assim que Vargas, um exemplo típico, se suicidou de pijama. Essa sintonia da vida íntima, da vida privada, com a vida oficial é espantosa, talvez seja a nossa maior riqueza, nossa maior verve. Há, de fato, uma constância muito maior do trânsito das imagens domésticas nas gravuras do que nas pinturas. Tanto assim que as pinturas não têm títulos, mas datas significativas. E as gravuras possuem uma tendência literária, que as aproxima do caráter narrativo, do doméstico, da convenção, do colégio.

"(...) Há uma ostensiva fuga minha documental. Todos os objetos contemporâneos que ali penetram são ferimentos na ordem natural da cronologia. São para ver que aqueles acontecimentos, tão verdadeiramente representados e convincentemente preparados, são vertidos para essa realidade imediata que é o aqui e o agora. São pontos de referência contemporâneos, incongruentes, perdidos na bruma do passado. Então, uma bateadeira de bolo atual quando bate o bolo político de 30 ganha um significado. Se eu tivesse pintado uma bateadeira dos anos 30 ficaria no redundante".

Dando ênfase ao fazer, Câmara diz: "Eu não sou artista, eu sou pintor". Coloca inteligência na pintura e mantém controle do processo: ideação, criação, circulação.

É seguramente a mais profunda análise do poder em nossa história da arte. Uma análise da grandeza e miséria do poder, diz F. Moraes.

A fotografia como suporte

Para o Núcleo de Fotografia, esta exposição é uma contribuição à merecida homenagem a Aloisio Magalhães. E é a oportunidade de ajudarmos a ampliar a visão comum que se tem da fotografia: em Aloisio, ela aparece não como produto final, mas como suporte para um processo criativo que subverte sua função inicial e alarga suas fronteiras.

A idéia dos cartemas ocorre a Aloisio Magalhães em 1970, quando observava, na Holanda, os demorados e complexos testes de impressão das notas de um cruzeiro - parte de novo padrão monetário brasileiro, que ele mesmo desenhara, e que, então, estava às vésperas de sua entrada em circulação. Saindo das máquinas impressoras em grandes folhas de papel-moeda, a união de dezenas de notas iguais num mesmo espaço forma desenhos que atraem o interesse de Aloisio, já voltado para o desenvolvimento de formas a partir de imagens refletidas, como foi, entre vários outros, o caso do símbolo que desenhou para o IV Centenário da Cidade do Rio de Janeiro.

Partindo inicialmente da justaposição - procedimento bastante usado pela Pop Art, sobretudo por Andy Warhol, autor inclusive de uma grande tela com profusão de notas de um dólar, impressas em serigrafia -, Aloisio busca sempre novas combinações, cada vez mais complexas; faz inversões de imagens, mistura cartões diferentes num só cartema; secciona os postais para atingir novos sistemas harmônicos, procura inspirações em postais estrangeiros.

"Embora simples, o cartema não é um achado. Tem toda a vivência e o treinamento de um olho atento a tudo. O cartão-postal é importante e universal. Tão importante que ficou banal. A arte anda meio trágica, densa, sufocada. Perde diariamente o caráter lúdico e a graça. O cartema restitui ao espectador a alegria perdida. Ninguém fica indiferente."

Em verdade, os cartemas, pela própria essência, definida por seu criador, possibilitam quebrar a indiferença de maneira dupla: primeiro, pela beleza instigante que permite a poética de seu espaço; segundo, por serem uma experiência estética efetivamente acessível a qualquer pessoa interessada. Os postais, como Aloisio gostava tanto de lembrar, estão em qualquer banca de jornais e a montagem deles é um processo, do ponto de vista técnico, razoavelmente fácil de ser realizado. Resta então experimentá-lo, expandir a percepção visual e compor, assim, suas próprias estruturas cartemáticas.

Esta abertura ao coletivo é posição inerente a Aloisio. Desde 1960 ele deriva da pintura, até então seu trabalho central, para a comunicação visual ampla, o *design*, a programação. É Solange Magalhães, sua mulher, quem nos conta: "Aloisio sentia fascinação e felicidade em relação a qualquer manifestação

Aloisio Magalhães, *Jornal da Tarde*, São Paulo, 19/3/73.

coletiva. Esta fascinação foi determinante para que ele optasse entre a sua arte individual e um trabalho que pudesse ser amplamente utilizado pela coletividade".

"Por algum tempo, achei que a pintura estava morta. Hoje não posso dizer mais a mesma coisa. O desenho industrial me obrigou a ser mais pragmático, a ter um contato mais direto com o meu meio social, a aceitar muitos limites. Hoje, quando faço os cartemas, eu ainda estou aceitando um limite: o do cartão-postal. Mas, assim como não acredito que a pintura esteja morta, não coloco abaixo de nada do que faço minhas atividades como desenhista industrial. Acabei descobrindo que a cultura não é eliminatória, mas somatória."

A experiência no espaço dos cartemas pode ter muitas leituras. Para o poeta e dramaturgo Ariano Suassuna - também pernambucano, como Aloisio -, a unidade-cartão é um mote e o conjunto é a glosa. Em sua opinião, o cartema é um trabalho matematicamente organizado e poeticamente resolvido.

Já para o crítico Clarival do Prado Valladares, o cartema, "como experiência estética, se assemelha ao poema jogo de dados de Mallarmé, tão citado pelos concretistas para legitimar a origem da composição com palavras interligadas por seu espelhamento gráfico e por sua interação idiomática. E, verdadeiramente, um exercício poemático, em que se substitui o elemento palavra pelo princípio da imagem. (...) Ainda como experiência, o cartema corresponde ao exercício da música, como se fora uma ordenação rítmica, mas sobretudo porque se identifica ao princípio do contraponto, 'punctus contra punctus', que em música é a nota contra nota, e no cartema é a 'imagem contra a imagem' formando um todo harmônico".

Depois de trabalhar dentro de sua maneira de fazer essencialmente lúdica - no sentido mais pleno e profundo desta palavra - Aloisio decide, finalmente, expor seus cartemas. Em 1972, faz a primeira mostra, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, composta por cartemas concebidos a partir de cartões-postais brasileiros de todas as regiões do país. Como catálogo daquela exposição, Aloisio transforma os cartemas em postais. Com os postais cartemizados e os cartemas postados, ele reverte o processo e se inspira neste sistema de inversão, de simetria de imagens, para criar

¹ Aloisio Magalhães, *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 17/4/74.

a configuração das novas cédulas do cruzeiro, essas que circulam até hoje. Em 1974, expõe no Museu de Arte de São Paulo uma nova série, desta vez composta sobre postais brasileiros e estrangeiros e realiza exposições em diversas galerias do país e do exterior.

Após um período em que a sua produção de cartemas diminuiu, Aloisio concebe uma série, a partir de postais em preto e branco, da coleção *Chefs d'Oeuvre de la Photographie*, da *Galeria Agathe Gaillard*, Paris. E com as imagens dos grandes nomes da fotografia que ele vai realizar, pode-se mesmo dizer, os seus cartemas mais significativos. Toda a maturidade de sua visão transparece então neste trabalho, que permaneceu inédito até hoje; e que é apresentado, pela primeira vez, nesta exposição, que além de mostrar uma seleção das três séries produzidas ao longo de toda a sua trajetória criativa, pretende reconstruir e apresentar todo o processo de concepção e criação deste trabalho, sem dúvida único e desbravador.

Núcleo de Fotografia⁴

Bibliografia

- AZEVEDO, C. M. *Onda negra, mêdo branco: o negro no imaginário das elites*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- LIMA, J. *Obra completa*. Rio de Janeiro, José Aguilar Ltda., 1958, p. 367.
- PANOFSKY, E. *Estudos de iconologia*. Lisboa, Editorial Estampa, s.d.
- PUENTE, J. *El Guernica. Historia de un cuadro*. Madrid, Silex Ediciones, 1987.
- SANTOS, J.R. *O que é racismo?* São Paulo, Brasiliense., 1980. 2. ed.
- SUL AMÉRICA Seguros. *D. Quixote, Cervantes, Portinari, Drummond*. Rio de Janeiro, 1987.

⁴ In: *Cartemas, Catálogo da Exposição de 1982*, Rio de Janeiro, MEC/Funarte. Esse trabalho (assim como as fotomontagens de Jorge de Lima e das vanguardas no início do século) retirou a fotografia de um repertório de documentação ou de banalização e buscou incluí-la na seriação das imagens estéticas. Do mesmo modo, os inúmeros álbuns de excelentes fotógrafos de Rodtchenko, Man Ray, Ansell, Salgado, Cartier Bresson etc., também são obras que estudam e testemunham a sociedade, além do exotismo ou de qualidade técnica.

NEM FALSO NEM VERDADEIRO

A verdade e a falsidade são propriedades do pensamento e não das coisas, a realidade e a irrealidade (aparência ilusória) são propriedades das coisas e não do pensamento, mas um pensamento verdadeiro deve exprimir a realidade da coisa pensada, enquanto um pensamento falso nada pode exprimir.

Aristóteles

Discutir a proposição "nem falso nem verdadeiro", sem cair no relativismo (onde diferentes coisas, pensamentos, ações têm a mesma validade), nem no individualismo (onde o interesse pessoal é a norma), ou no ceticismo (que funda toda a desconfiança), supõe examinar a questão da verdade e da razão.

A modernidade se inaugura com dois discursos filosóficos: *Os aforismos*, que acompanham o *Novum Organum*, de Francis Bacon (1561-1626), e o *Discurso do método*, de René Descartes (1596-1650), cujos efeitos chegam aos nossos dias.

Segundo Bacon, temos de conhecer a natureza para dominá-la, para colocá-la a nosso serviço. A idéia defendida por ele pode ser resumida na fórmula "Saber é poder" e, sobretudo, na idéia de que o poder do conhecimento advém do conhecimento e do controle, como na dominação da natureza. Tal raciocínio, endossado e praticado por muitos, trouxe como consequência a dominação predatória

da natureza, cujos efeitos, ricos e pobres, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, sofremos todos.

Descartes, que viveu uma fase da história da Europa profundamente perturbada por guerras religiosas, nacionais e políticas, nas quais chegou a ter participação ativa, resolve abandonar as humanidades em que fora educado e procurar a verdade como terra do consenso, do armistício constante, abandonar o espaço da unanimidade, da perfeição, através das idéias claras e distintas que só a Matemática poderia proporcionar.

Em Descartes, o método é sempre considerado "matemático", o que não significa usar a Aritmética, a Álgebra, a Geometria para o conhecimento de todas as realidades, mas perseguir o ideal matemático, ser uma *Mathesis Universalis*, o que significa duas coisas: em primeiro lugar, que a Matemática é tomada no sentido grego da expressão *Ta Mathema*, isto é, conhecimento completo, perfeito, inteiramente dominado pela inteligência; em segundo lugar, que o método possui dois elementos, a ordem e a medida, fundamentais em todo conhecimento matemático.

A filosofia moderna foi a primeira a reconhecer como direito inalienável de todos os homens o direito ao pensamento e à verdade. A célebre formulação de Descartes "penso, logo existo" significa o pensamento que, consciente de si mesmo, é capaz de oferecer a si mesmo um método e de intervir na realidade natural e política para modificá-la (Chauí, 1987, p. 78-9 e 81).

Nos séculos posteriores a Descartes, procurou-se aproximar a Matemática da lógica; os matemáticos procuraram criar modelos matemáticos cada vez mais abstratos; teoremas, que não se referiam a coisa concreta nenhuma, querendo provar a universalidade do raciocínio matemático.

Ora, pensar, segundo um modelo de razão que pretende ser único, absoluto, que pretende chegar a verdades definitivas, relega ao irracional, ao obscurantismo tudo o que não se enquadra nesse tipo de razão. Tanto mais que, desde o final do século XIX, a Matemática, a Física, a Química, as ciências, em geral, passaram por reformulações que mostram não haver verdades definitivas na Ciência, mas um processo contínuo em que a arbitragem científica sustenta, temporariamente, verdades relacionais até novas descobertas, como mostra, por exemplo, Gaston Bachelard, ao conferir estatuto epistemológico ao *erro*, ao *não* e recomeçar sempre que um modelo de raciocínio se mostra esgotado, através do que chama "raciocínios setoriais".

Em outro campo, um filósofo contemporâneo de Bachelard, Chaim Perelman, lembra que a razão única, imposta a todos, é razão divina.

No plano do humano, nos movemos na esfera do razoável, do verossímil, do plausível, do provável - na medida em que escapa às certezas do cálculo - do ambíguo, do contingente, do histórico. Não há diferenças de natureza entre o racional e o razoável: na nossa vida de todos os dias não demonstramos, como na Matemática, mas argumentamos. Não usamos uma linguagem cifrada, como a dos números, das fórmulas, mas uma linguagem natural, ambígua, polêmica, litigante.

As teses defendidas por Perelman são de importância fundamental para as ciências humanas. O campo da nossa linguagem teórica - o campo das chamadas Humanidades, o campo das Ciências Sociais, não é um campo de certezas; é um campo de argumentações. Não é um campo onde eu possa dizer: isso é certo, isso é errado. O que eu posso dizer é que isso está mais fortemente argumentado do que aquilo. E, diante do *sopesamento* dos argumentos, tenho de arbitrar com toda a responsabilidade de um árbitro.

Assumir essa ambigüidade, sem cair no relativismo, supõe conceber a verdade como horizonte, como algo que me resiste e não como fonte de certeza *a priori*; assumir-se sem essa garantia, como um ser não resolvido, mas sempre em busca, sempre mais perto de uma verdade que se desloca.

Sônia Freire
professora

Um tempo de estudo

Conhecendo da imagem só a apresentação final, perdem-se as etapas anteriores; é como ver a casa pronta, sem saber o que media entre a primeira e vaga ideação da casa - em que se expõe aquele que a deseja - ao primeiro esboço, daquele mais ou menos, que se adapta às medidas do terreno, à sua topografia e aos recursos materiais e econômicos, com que se pode contar. Mas, entre a idéia de casa e a casa cabe o mundo do trabalho. Daquele que sabe ouvir o sonho e suas medidas e sabe ir transformando em plantas, detalhamentos, alicerces, paredes, aberturas, portas-janelas, entrada-saída para ar, sol e gente. E sabe de água e esgoto; propõe telhados que não sufoquem e permite gente passando pela terra, pelo chão ou pelo céu, como em quadros de Chagall. Mas, é preciso saber de arquiteturas e cálculos para arrancar a casa do chão. É um pouco assim: para saber da imagem, tem que conhecer as entranhas em que se organiza e vive. Sem querer saber do artesanato, não se conhece o ofício e não adianta insistir.

Para saber da imagem, tem que saber de ponto, de formas, de traços, de manchas, de cores, de matizes ou tons e saber de claros e escuros, que ela se faz de luz, de luz refratada. Mas tem que saber onde se faz e se fez: na rocha, sobre a rocha ou escavada nela? Pedra presa ou arrancada da terra? Em ossos? Em madeiras? Em conchas? Em chifres? Para ser vista ou para ser segredo? Com que foi feita: com a mão? Com uma pedra lascada? Por que foi feita? Por que o homem se esforça, se gasta, polindo pedras tão duras? Por que extrai outro homem ou essa fértil mulher da rocha? Por que molda a argila em figuras?

Do desenho gravado ou da rocha pintada brota alguma coisa da vida que foi. E a cor, a arte de colorir que faz o pintor. Para pintar as folhas verdes é preciso analisar os verdes; não basta um tubo de tinta, é necessário ver as gradações e descobrir se a folha é lisa, dura, brilhante ou levemente aveludada, acinzentada, cheia de nervuras. Como se consegue ver a árvore na floresta? A experiência é mestra, vemos muitos verdes, mas, para criá-los num trabalho plástico de qualquer ordem, é preciso entender os materiais: os pigmentos, as diluições, os toques de lápis ou pincel, as misturas, as superposições.

E preciso saber, como se diz popularmente: "como trabalha o material" que suporta(ria) ou o que desafiou essa imagem?

Sem luz, não temos cores; quando muito, no escuro, distinguimos o preto dum menos preto ou de cinzentos. Isso é parte de sensações já experimentadas por todos. Reconhecido o Soi, as alternâncias entre claro e escuro, muitos povos fizeram dele deus, dando-lhe todos os poderes, temendo-o e desejando-o. O homem foi logo impressionado pelas sombras projetadas e percebidas. Pela sua sombra foi desafiado. Ao longo dos séculos, viu sombras escuras, negras ou quase negras, que aparecem em pinturas. Conforme o pensamento científico, é apropriado pelos artistas; surge outra discussão sobre a cor das sombras, nas diferentes horas do dia. Quando a céu aberto, o cavalo branco de Gauguin é mais verde que branco, e há sombras muito azuis. A luz é pensada; se rebata pelos quadros, espalha reflexos. Alguns se surpreendem, outros recusam. Falta ajudar a ver, entendendo. O conhecimento da trajetória da representação (do fazer) de luz e sombra, constituindo a imagem, pode vir a ser um caminho de decifração do homem.

Buscar de onde vem a luz, que faz a imagem apresentada, em relação aos objetos quaisquer que ali se vêem (paisagem, retrato, evento histórico, natureza morta, cor pura, fragmentos, corpos sólidos, linhas etc.) e, em relação ao observador; se há um ou mais focos de iluminação, ajuda a prolongar o tempo de observação e a perceber que a imagem não se dá

inteira numa "olhada". É preciso perseguir as sombras para achar as fontes de luz, muitas vezes. Depois disso, é necessário verificar se as fontes de luz estão representadas no quadro, na gravura, ou na fotografia, ou se são externas; se são luzes difusas ou fachos de luz; se são naturais, correspondendo à definição das cores ou se são arbitrariamente constituídas por quem produzir a imagem. Criar, inicialmente, esses hábitos de análise sobre imagens fixas vai "armando o olho", para poder entender como a distribuição das luzes é importante na constituição dos "estilos" de época ou pessoal, tanto nas artes visuais como nas imagens tecnológicas e científicas. Muitas vezes, para se "ver uma imagem" depende-se mais do iluminador, do câmara e do diretor de fotografia. Para confirmar isso, basta tentar fotografar objetos com relevos pouco pronunciados; tentar dar noção de altura ou profundidade em espaços abertos ou verificar como uma imagem de rua, dita "inundada", se reduz ou se torna alarmante, conforme correlacionada ao tamanho de uma pessoa que faz a travessia. Ainda é preciso identificar o "ponto-de-vista" daquele que produziu a imagem, a profundidade que quis apresentar, a que convenções obedecer; se a imagem é interna, de um ambiente, ou, se é externa - a questão do interior/exterior dividiu épocas e escolas de arte; ainda divide a arte/indústria de cinema e televisão, porque representa custos. Durante muito tempo, na fotografia de estúdio, os telões pintados trouxeram o exótico sonhado, para compor o fundo dos grupos familiares em pose. Observar diferentes modos de construir a imagem, identificar os meios utilizados, reconhecer recursos, familiarizar-se com vocabulários e jargões dos diferentes grupos que, nas sociedades, produzem imagens vai permitir compreender esse "mundo" e atribuir-lhe significações.

Nem falso nem verdadeiro na TV

A primeira aproximação para exame crítico da televisão - imagem persistente, diária para quase todos os cidadãos urbanos - talvez deva ser efetuada, antes de se chegar diante do aparelho, a partir do exame das chamadas "grades" de programação, publicadas, em geral, nos jornais de fim de semana ou nas revistinhas especializadas. Ao fazer a publicidade semanal, além do que é inserido nos intervalos, junto com todas as outras peças publicitárias, as redes de TV permitem entrever e aquilatar, ao menos parcialmente, algumas de suas diretrizes. É óbvio que a programação se faz interdependente de anunciante/índices de audiência. Aqueles que garantem suas vendas pelas numerosas inserções de imagens/sons de seus produtos sabem o número de espectadores e

a faixa de possíveis compradores que querem atingir. Há produtos típicos do horário matinal e outros, de horas mais tardias da noite. Em geral, todos vendem, simultaneamente, objetos e desejos (de felicidade, beleza, alegria, prazer), confundindo-os, deliberadamente. A televisão é a *configuradora* e mediadora nessas relações de venda e compra - ela vende os poucos segundos ou minutos em que se veicula o anúncio, o que sustenta e garante a exibição ficcional, jornalística, esportiva etc.

Nas grades, para cativar a audiência, há algumas informações sobre as "vantagens" que o programa pode trazer a quem o acompanha, desde bênçãos e "milagres" a receitas fáceis, que vendem eletrodomésticos, ou apresentação do horóscopo diário; ginástica a ser vista, enquanto alguém lava a roupa na máquina ou varre a casa, e histórias, quase sempre malcontadas, que vão formar nas crianças a visão, de quem são "os do bem e os do mal". Um pouco dessas entrelinhas se faz legível nas grades de programação. Mas, não basta. Para entender melhor o veículo é preciso estudar essas programações: ver/ouvir a seqüência de bloco de emissão / anúncios / bloco de emissão / anúncios etc. Montar uma equipe, analisar uma emissora, depois outra, para chegar a discernir a que apresenta - além de qualidade visual - informação fidedigna, lazer, que mereça seu tempo livre, acrescentando cultura em profissão, em artes, em cidadania. Enfim, neutralizar o que vem sendo narcotizante. Sempre há o que mereça ser visto: além de eventuais reexibições de filmes clássicos, programas de música ou balé, ou de ciências, aos quais - de outro modo - o brasileiro médio nunca teria acesso. A própria TV produz, quando não se submete cegamente ao ritmo ultra-rápido dos custos dos comerciais, obras que devem ser destacadas da exibição efêmera - descartável do cotidiano perecível. Tanto documentos como eventos ou ficção podem e devem ser preservados, porque são resultados de trabalho de quem conhece e respeita seu ofício e o público.

Do ponto de vista da produção da imagem na televisão é recomendável verificar se há:

- a apresentação de acontecimentos reais, ao vivo, não previstos: cenas de rua, algum fenômeno natural, protestos da população etc;
- acontecimento em espaço público, não preparado pela TV, mas onde hoje ela é sempre incluída e, às vezes, determinante, como recepções oficiais, eventos de associações fortes na sociedade, disputas esportivas, desfiles, shows, teatro etc;
- a atuação de pessoas "reais" em programas produzidos pela TV, em estúdio: entrevistas, mesas de debate, jornais, programas de auditório, shows de música etc;

• programas de ficção, pré-gravados. Nada do que ocorre é "real". As pessoas, os cenários, o texto-falado, os figurinos, os sons, o uso das câmeras são todos previstos, gravados, selecionados, editados, em busca de uma concepção artística do diretor ou da emissora, dos atores, do autor-roteirista. Mas, muitas vezes, se procura confundir, naquilo que constitui a "indústria cultural", ator-personagem publicando reportagens, incluindo cenas do cotidiano jornalístico na trama, ou fazendo marketing, quando o personagem consome produtos ou objetos, identificando ou lançando novas marcas. Além disso, a programação da emissoras, deliberadamente ou não, cria campos de redundância ou de contaminação, que reduzem o impacto das informações do real: tiras, explosões, destruição em terremotos, enchentes e desastres, porque assim satura o público com a "pirotecnia" dos chamados filmes de ação em que explodem em vermelho sangue e ouro pessoas, automóveis, aviões, campos de petróleo. Reduziu-se a guerra do Iraque a tracinhos luminosos de foguetes, sem que se vissem os corpos esfaçalhados ou o desespero dos sobreviventes. Desta vez não houve nenhuma menina nua, queimando napalm, correndo na estrada como no Vietnã, nem nenhum oficial assassinou ao vivo com um tiro e não se viram miolos explodindo, no filme e no vídeo. Que intenções orientam as agências de notícias internacionais e as produtoras, ao confundirem tantos "verdadeiros" e "falsos"?

Maria Helena Silveira
professora

A era paradoxal da imagem: da imagem eletrônica à digital

"(...) Se por um lado conhecemos perfeitamente, ou quase, a realidade da lógica formal de representação pictorial clássica e, em menor grau, a atualidade da lógica dialética que preside a representação foto-cinematográfica, por outro lado, temos apenas uma ligeira idéia das virtualidades desta lógica paradoxal do videograma, do holograma ou das imagens digitais. (..) O paradoxo lógico está no fato de essa imagem em tempo real dominar a coisa representada, nesse tempo que torna-se mais importante hoje que o espaço real, essa virtualidade que domina a atualidade, perturbando a própria noção de 'realidade'."

VIRILIO, P. *A imagem virtual mental instrumental.*

"Uma imagem é, efetivamente, um 'objeto' puramente virtual. Sua importância reside no fato de que não a usamos para orientar-nos em direção a algo tangível e prático, mas tratando-a como uma entidade completa com relações e atributos unicamente visuais. Ela não tem outros; seu caráter visível é seu ser inteiro."²

Assiste-se hoje, nas grandes cidades, à invasão da imagem eletrônica. Presente nas casas, supermercados, escolas, bancos, escritórios, aeroportos, lojas de departamento, o vídeo participa ainda de conferências, *shows*, *performances* etc. Esta presença hegemônica da imagem eletrônica não vem, contudo, acompanhada, em geral, de reflexão sobre sua especificidade dentro do universo audiovisual. É sintomática a confusão que envolve o uso generalizado do termo vídeo, significando para o leigo tanto o aparelho que tem em casa (videocassete) como a fita que aluga na locadora; para o especialista em computação, a tela do monitor; para o profissional de televisão, um sentido mais técnico. Esta confusão pode ser em parte explicada pela origem da palavra vídeo: do latim, *eu vejo*, quando, na realidade, a fita de vídeo não contém imagem alguma. "Diferente do que ocorre com os suportes fotoquímicos convencionais (fotografia, cinema) o suporte de fixação da imagem eletrônica - fita magnética ou disco *laser* - não mostra imagem alguma. Sabemos que ela está lá, mas lá onde?" O que acontece com as chamadas imagens técnicas (fotografia, cinema, televisão) é que elas não são produzidas da mesma maneira.

Há uma longa história por trás dessas imagens; história que revela, paralelamente, uma busca incessante da automação e de técnicas ou processos analíticos que permitiram retalhar a imagem, subdividi-la, para encontrar seu elemento físico constituinte e poder dominá-lo. Nessas pesquisas, a televisão constituiu um marco histórico. Data de meados do século XIX a invenção de uma máquina elétrica, ancestral da televisão, o *pantelégrafo*, capaz de decompor a imagem em linhas sucessivas e paralelas visando sua transmissão a distância.

Interessante observar que um processo semelhante ocorria nas artes plásticas, no século XIX, século da fotografia, que fascinava físicos e artistas da época. O Impressionismo, por exemplo, fez do movimento transitório da luz o centro de interesse da pintura e o Pontilhismo, sobretudo com Seurat, através da técnica do divisionismo, levaria a

² LANGER, S. *Sentimento e forma*.¹
Machado, 1993: p. 48.

análise da luz e da cor às suas últimas conseqüências. Contudo, essas técnicas dependiam ainda do olho e da mão.

Novas descobertas permitiram o advento da televisão como a conhecemos hoje; datam de 1940 os primeiros aparelhos de TV comercial nos EUA. A televisão representa a conquista da transmissão da imagem e do som simultaneamente ao processo de sua geração. A imagem captada pela objetiva de uma câmera é analisada ponto a ponto por um tubo eletrônico. Cada ponto luminoso é desta forma transformado em uma impulsão elétrica, que se inscreve em uma fita magnética ou, mais recentemente, em disco *laser*. O que há de novo na imagem produzida é a sua extrema maleabilidade, capaz de abalar a estrutura da figuração. "O destino de toda figura enquadrada na tela do tubo de imagens é terminar dissolvida na trama de retículas devolvida à condição de linha e de ponto sobre uma superfície, como a chuva de elétrons de que é constituída. E como tudo não passa de corrente elétrica modulada, as formas colocadas na tela podem sofrer praticamente qualquer tipo de manipulação." Com os progressos tecnológicos (pós-produção, trucagens, inserção de imagens umas nas outras) fala-se de um "novo barroco" ou um "neomaneirismo", devido à multiplicação dos pontos de vista na imagem. Na busca da completa automação faltava ainda ao mosaico eletrônico ser completamente ordenado; indicar a imagem na tela, através de coordenadas especiais, por meio de um cálculo automático. Edmond Couchot considera que o acoplamento do computador à televisão constitui a mutação mais importante, desde que o homem registrou suas primeiras figuras na caverna, há mais de 25 mil anos.

O computador permitiu não só dominar totalmente o menor ponto da imagem - o *pixel* - como substituir, ao mesmo tempo, o automatismo analógico das técnicas televisivas pelo automatismo calculado, resultante de um tratamento numérico da informação relativa à imagem. A partir daí a imagem é reduzida a um mosaico de pontos perfeitamente ordenado, um quadro de números, uma matriz. Cada *pixel* é um permutador minúsculo entre imagem e número que permite passar da imagem ao número e vice-versa.⁵

Com efeito, "o computador opera com números, não com imagens. Dizer que há uma imagem na memória do computador é apenas um esforço de expressão, pois o que há de fato é um conjunto de valores numéricos dispostos organizadamente numa base de dados.

⁴ Machado, 1993, p. 49.

⁵ Couchot, 1993: 38-9.

Para visualizar alguma coisa que não seja uma lista de números, para obter portanto, uma imagem, é preciso forjar procedimentos específicos de visualização que não são senão algoritmos de simulação de imagem, que tornam possível isso que é a própria condição fundante da computação gráfica: a representação de expressões matemáticas". As formas geradas pelo computador não são, portanto, o resultado da ação física de um sujeito, como na pintura, nem de uma conexão fotoquímica ou eletrônica de um objeto com um suporte físico, como nas imagens técnicas; seu suporte é o programa.

Bill Viola compara a mutação que hoje ocorre na história das artes visuais ao nascimento da perspectiva e à criação das cenas ilusionistas na Renascença. Mutações que ele resume numa única expressão: o fim da câmera, "esse sistema não apenas emblemático da imagem técnica mas, em muitos casos, a condição *sine qua non* da aventura figurativa". Com efeito, lembra ainda Arlindo Machado, a computação gráfica talvez seja o primeiro sistema expressivo de natureza visual que prescindiu da luz. "(...) a partir do momento em que a luz não for mais a condição e o material fundante da imagem, estamos no domínio do espaço conceitual."

Enquanto no sistema figurativo da Renascença tudo se construía em torno do ponto de vista, enquanto no cinema e na TV a primeira coisa a decidir é a posição da câmera em relação ao objeto a registrar nos sistemas digitais, não se pode falar de ponto de vista, a não ser enquanto um conjunto numérico depositado na memória do computador, ou seja, enquanto um campo de inúmeras possibilidades. Mesmo quando se simula a presença de uma câmera fictícia e se elege um ponto de vista determinado para exibir um objeto, as outras possibilidades de angulação não desaparecem: continuam na memória do computador, à disposição do usuário.

O visual proposto pela engenharia informática de simulação redefine completamente as noções de imagem, de objeto e de espaço perspectivo.

Especialistas da imagem eletrônica, da video-arte e da imagem infográfica, ao estabelecerem uma ruptura na continuidade da representação visual, opõem a imagem produzida por meios ópticos

" Algoritmo: conjunto de passos ou comandos exigidos para a realização do cálculo numérico ou operações lógicas. Pode ser expresso de várias formas como códigos de programação, equações de matrizes numéricas etc. (Parente, 1993).

⁷ Machado, op. cit. p. 60.

⁸ In: Machado, op. cit. p. 135.

⁹ Viola. In: Machado, p. 135.

"Machado, op. cit.

- a imagem analógica - à imagem numérica produzida por processos digitais. Para eles, essas novas imagens, embora dadas à visão, plenamente perceptíveis, jamais seriam a marca ou a repetição de um real empírico como nas imagens ópticas. São, então, imagens virtuais, conceituais, autônomas, auto-referentes.

Também a noção de objeto deve ser retomada num sentido mais amplo, abrangendo teclas, circuitos eletrônicos, espaços construídos, paisagens naturais simuladas, fenômenos físicos simulados (como ondas do mar, terremotos, tempestades etc), sistemas mais abstratos como uma fórmula química, a economia nacional de um país, ou sistemas mais concretos, como uma guerra simulada etc. O objeto virtual se comporta como "modelo ideal do objeto real", como diz Weissberg, ou representa-se agora o que se sabe do objeto e não o que se vê - como afirma Arlindo Machado.

A revista *Veja*, em sua edição de 6/12/95, informa estar à disposição do público (devidamente *acessado*), via Internet, o mais completo atlas anatômico - o *Visible Woman* - um guia digital do corpo feminino, organizado a partir do cadáver de uma americana de 59 anos, devidamente radiografado por enorme bateria de Raios X, tomografia, ressonância magnética, imagens armazenadas na memória de um computador. "(...) depois de congelado, o corpo foi retalhado em 5.189 fatias com a espessura cada uma de um terço de milímetro, cada lâmina devidamente fotografada e levada ao computador (...)", continua o relato, que conclui: as imagens armazenadas formaram um corpo virtual que pode ser "visto" via Internet, bastando digitar o seguinte endereço <http://www.UCHSC.edu/chs>.

Nem todos os fenômenos, entretanto, são *a priori* simuláveis em computação gráfica, uma vez que nem sempre é possível descrevê-los sob a forma de um modelo matemático preciso. O mundo convertido em modelos numéricos torna-se mais compreensível, mais manejável, mais operativo que o chamado mundo real, mas ao preço de se reduzir esses fenômenos a um esqueleto conceitual, como adverte Cazáis: o piloto em seu simulador de vôo, por exemplo, só está autorizado a ver da terra e do céu aquilo que lhe permitirá dominar perfeitamente a sua função - talvez a sua ficção - de piloto (...) nesse universo antecipadamente interpretado, filtrado em toda sua funcionalidade" .

Sônia Freire
professora

"in: Machado, op. cit. p. 128.

Nem falso nem verdadeiro

Descobrir o que ninguém viu antes, descobrir o que ninguém pensou antes, representar estas descobertas que ninguém representou antes são etapas da atividade científica, pelo menos desde Galileu. Em última análise, esta atividade visa a reproduzir, por meio de palavras, números e imagens, as verdades descobertas no universo natural, verdades que devem ser objetivas, distintas do universo humano que só forneceria verdades subjetivas. O cientista *galileico* sabia - diferentemente do newtoniano - que o instrumental criado para estudar, avaliar e reproduzir as observações ditas objetivas da natureza, era um material de referência humana, portanto, com a capacidade de distorcer o que o imaginário afirmava ser a verdade objetiva.

Sem isso, Galileu não poderia ter diferenciado, nos poderes do telescópio, a capacidade de aumentar o objeto visado, próprio do microscópio, da capacidade de diminuir as distâncias, específica do telescópio, diferenças que determinam as qualidades a serem descobertas no objeto. Por exemplo, o microscópio, porque aumenta, revela estruturas "que já estavam lá"; o telescópio, que aproxima, elimina adendos que "não estavam lá", ambos permitindo aumento da capacidade perceptiva do homem e daí mudanças nos modos de pensar, de agir e de representar. Galileu deteve-se no modo perceptivo do cientista e não na investigação do objeto como um puro dado objetivo; só assim pôde ele compreender o funcionamento do telescópio, desenvolver suas técnicas e descobrir objetos. Por esse viés, a ciência, um dos modos de pensar a realidade, admitia a presença da subjetividade em seus métodos, através dos "pontos de vista". O ponto de vista implica um primeiro equívoco na reprodução do material científico, abrangendo tanto a ideologia quanto o ângulo, perspectiva, espaço, em que o objeto seria diferenciado e reproduzido.

O equívoco não é nem truque nem erro. Truque e erro pressupõem uma verdade mais exata a ser produzida-reproduzida; induzem ao aprendizado dos modos de apresentação de truque e erro, dispensando o aprendizado do pensar e de sua difusão. A apreensão da técnica do truque é que vai desembocar nos "grupelhos sectários", "igrejas", onde a coesão se afirma pela demonstração da posse de algumas palavras artesanais-chave que identificam seu possuidor como pertencente ao pensamento do qual ele agora se acredita dispensado de qualquer elaboração. Se a verdade do objeto, do pensar, do agir, se ela existe em algum lugar fora do homem, ela será atingida por alguma técnica bem específica (específica a ela, verdade); será

verdadeiro o indivíduo que - entre outros iguais, porque diferentes - brandir as técnicas de aquisição e reprodução desta verdade, não mais do objeto, pensamento, ação. Não sendo uma comunidade de amigos, o grupo de "cientistas/religiosos" exige que sua verdade "tudo saiba" acerca de tudo, abominando então qualquer intervenção e mudança do mundo, o qual agora estaria habitado pela verdade.

Tudo isso, se pensarmos o equívoco como pertencendo à ordem do truque e do erro. O equívoco pode ser pensado como permissão e abertura para a presença ativa do outro (discípulo, aprendiz, receptor da comunicação), que terá de participar na produção de sentidos referidos à descoberta, achado, apresentação, aproximando a atividade em questão do que é o pressuposto da ciência, o homem pensante. E correto desejarmos a neutralidade do pensante, no que diz respeito à ciência; mas não se pode nunca deixar de lado que é o homem quem suporta a ciência, suportando-a nos vários sentidos do equívoco que pretende produzir, ao usar este tempo, suportar, termo que jamais poderá ser neutro. É da natureza, objeto da ciência, que se deve esperar neutralidade e, mais além, o silêncio; o objeto da ciência nada diz, quando muito fala, e quando o faz é somente através de sinais que terão de ser interpretados pelo pensante.

O trágico no caminho da ciência, ou parte dela, nos dois últimos séculos, é seu esquecimento de que a verdade é um lugar necessário no discurso humano, única forma de a ciência existir. A verdade, localizada fora do discurso, é própria da religião. Mai divorciada da religião e presa da reprodução de bens, a ciência construiu para nós um mundo de objetos, todos eles detentores de verdades tecnológicas. A estes produtos e subprodutos a ciência emprestou seu aval de verdades objetivas, o que tornou o marketing e seus correlatos o universo do falso absoluto.

Assim, a Guerra do Iraque (vide artigo da professora Maria Helena Silveira), em suas imagens televisivas, que são sempre remetidas a uma necessidade estrutural (o equívoco), foi inundada pela certeza da falsidade correspondente a uma verdade considerada absoluta. As imagens da Guerra do Vietnã são registradas e divulgadas, enquanto ainda é possível a discordância da verdade e da justiça da guerra; as do Iraque já pertencem à globalização dessa verdade específica. Só a convicção da verdade de sua ideologia, e, por extensão, de sua tecnologia, fez o regime nazista alemão registrar tão meticulosamente sua ação destruidora e escravizadora. O mesmo aconteceu quanto à tortura usada pelo exército francês, convicto de sua razão, na Guerra da Argélia. Já a ilegalidade e a incerteza dos resultados na "guerra suja"

dos governos militares da América Latina contra suas populações e nas invasões de Granada, Haiti e Panamá pelos Estados Unidos respondem pela parcialidade de imagens, tomadas mais para fins didáticos e informativas de seus serviços internos do que para divulgação.

Interpretar os sinais da natureza toma uma dimensão oracular, quando à verdade é atribuído um lugar fora do discurso, na "natureza", e à falsidade, o lugar da "ideologia". Necessária ao discurso, a verdade só existe onde algo é dito; aí, no lugar do dito, a verdade age como suporte, nunca como representação, por isso não pode ser delimitada. Isto significa que, para agir sobre a natureza, inclusive em sua representação, é necessário que nem tudo seja possível só num mundo mágico em que tudo é possível. Criar um universo de verdades é animar indevidamente (dar vida) aos objetos (como na pretensa realidade virtual); para a ciência, impossível é a verdade como objeto, o que se percebe com clareza nas pedagogias do Renascimento que mantinham a dimensão humana de suas descobertas.

Leon Capeller
psicanalista

Bibliografia

- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo, Ática, 1995.
_____. Filosofia moderna. In: *Primeira Filosofia; lições introdutórias*. São Paulo, Brasiliense, 1987. COUCHOT, Edmond. Da perspectiva à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. In: PARENTE, André (org.). *A imagem máquina. A era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993. KOYRE, A. *Do mundo fechado ao universo infinito*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1979. LACAN, J. O anverso da psicanálise (1969-70). In: *O seminário XVII*. Rio de Janeiro, Zahar, 1991. MACHADO, A. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1993. MILLER J. *Les responses du réel*. In: MILLER J. (org.). *Aspects du malaise dans la civilisation*. Paris, Navarin, 1987. PESSANHA, José Américo Mota. Razão dialógica. In: HUNHE, L. M. (org.). *Razões*. Rio de Janeiro, Uapê, 1994.

PARA FALAR DE APRENDIZAGEM

Saber: um conceito relativo

Antes de descrever um problema é preciso circunscrevê-lo, formulá-lo e buscar causas. Estabelecer as relações entre a ideologia, as políticas educacionais, a ineficiência gerencial e administrativa, os modelos introjetados de sucesso ou de prestígio podem ser constituintes da análise da situação da educação. Descobrir uma outra perspectiva institucional, incluir-se entre os *modelizadores* talvez seja o compromisso ético de quem trabalha nela: alunos, professores, dirigentes e servidores.

O exame de uma das funções das atividades específicas da educação: a relação professor-aluno na apropriação do saber constitui apenas um dos fios do tecido que é necessário criar.

A cultura do século XX tem sido marcada pelos *ismos*; também, nas relações entre psicologia(s) e pedagogia(s), os traços são profundos. Em diferentes momentos, o ensino obedeceu a diretrizes rígidas, excludentes e quase religiosas do *associacionismo*, do *behaviorismo*, do *gestaltismo*, do *cognitivismo*, do *estruturalismo*. A submissão, a exclusão e a crença não são, propriamente, características do pensamento científico.

No começo do século, dominaram os princípios da psicologia experimental dos animais de Thorndike, a reflexologia de Lechenov e Pavlov. Foram reduzidas, em geral, nas informações aos educadores, aos reflexos condicionados elementares, comuns a homens e animais, sendo excluídos os reflexos condicionados superiores, que ocorrem

em nível do segundo sistema de sinalização, estímulos constituídos por sinais de objetos. Surpreendentemente, nesse ponto começaria o interesse específico da pedagogia. A redução científica da Biologia, da Sociologia e da Psicologia, pelo acréscimo do adjetivo escolar, vem impedindo a apropriação dos princípios organizadores dessas disciplinas e de suas metodologias pelo magistério dos diversos graus.

Ao centrarem suas experiências na análise do comportamento humano, rejeitando o estudo da consciência como uma caixa preta, Dewey e Watson desenvolveram, nos Estados Unidos, o funcionalismo e o pragmatismo, tendências que permeiam, até hoje, os tecnicismos educacionais e as formulações de "objetivos de ensino". Apesar de Freud, nessa mesma época, ter desenvolvido a teoria psicanalítica, um ponto de viragem no conhecimento do homem, prevaleceu a "teoria da caixa preta", facilitadora do controle do conhecimento ou o "aprender fazendo", que adapta a escola ao projeto econômico.

O *gestaltismo*, uma outra tendência da psicologia do início do século, direcionou diversas correntes pedagógicas até época recente e ressurgiu, com caráter de novidade, nos anos 60 e 70, nas teorizações "naturalistas" da educação pela arte. Visto que exalta o valor do sujeito e considera como elementos básicos primordiais do psiquismo as formações inteiras, ou *gestalten*, a *gestaltpsichologie*, foi entendida como capaz de nivelar os processos intelectuais superiores e complexos à sensação e/ou à percepção. Isso resultou em simplificações redutivas.

Os debates filosóficos que atravessam a moderna história da educação mostram suas raízes na primeira metade do século. De um lado, os biogenéticos inatistas, que supunham uma determinante hereditária, espontaneísta, independente da escolarização e acabaram dando origem a conclusões reacionárias, porque apontam como inadmissível qualquer interferência no "curso natural do desenvolvimento" do homem. De outro lado, os deterministas sociogenéticos, para os quais o meio é sempre fatalmente definidor do aproveitamento e do desenvolvimento intelectual. Estes chegaram a mal-interpretar conclusões de pesquisas de outras ciências, para afirmar que a falta de proteínas na alimentação das classes populares impede a aprendizagem. Trava-se desde os anos 70, no Brasil, uma batalha ideológica, que tem sido, ao menos em parte, responsável pelo esvaziamento do compromisso ético-político da escola, visto que a confronto com o que não pode vencer as carências e a desvirtua,

porque permeia o senso comum da mídia e forma a opinião dos não-especialistas. "Infelizmente, a educação tradicional mantendo os estudantes longe do trabalho, não lhe permitiu manifestar e desenvolver as faculdades criativas fora do campo da arte." (*L. S. Vigotsky*)

Buscando, hoje, nos textos originais as raízes das atuais discussões sobre aprendizagem e ensino, configura-se como central e organizadora da reflexão a questão do direito à escolaridade na vida dos cidadãos desta sociedade, visto que não são inatas nem invariáveis as capacidades do homem. Lev Vigotsky nasceu em 1896 e morreu em 1934. Em 1917, já graduado e especializado em Literatura, começou suas pesquisas. Estudou, depois, Medicina. Apesar de ter morrido muito jovem, reuniu um grande grupo de cientistas e pesquisadores, que continuaram suas linhas de investigação. Seus escritos e suas conferências começaram a ser publicados ainda em vida, mas só tardiamente os fundamentais *Pensamento e linguagem e A formação social da mente* chegam ao Brasil, através de traduções do inglês. Antes, só textos esparsos. A fundamentação filosófica e a lógica dialética nos textos de Vigotsky apontam diversas vias para superação da introspecção como método único de análise da consciência, do subjetivismo, do empirismo, da fenomenologia, do positivismo e do idealismo ou mentalismo. Seus textos são um corte: ao analisar novas formas de relação entre psiquismo e atividade, estabelecendo uma unidade sem identidade; quebrando uma falsa dependência entre experiência e consciência; por incluírem como definidora da atividade psíquica a mediatização, interconexão de fenômenos através do uso de *instrumentos-signo* que reestruturam toda a atividade psíquica, levando a mudar comportamento e até vontades; ao afirmar que, para a aprendizagem, o essencial será a assimilação da experiência social e histórica. A falta de conhecimento das diversas concepções de trabalho intelectual têm contribuído para solidificar posturas acrílicas quanto à experimentação, metodologias ou saber.

O desenvolvimento do psiquismo não pode ser eficazmente estudado fora do ambiente social em que ocorre a assimilação dos meios *sígnicos*, dos novos códigos ou das novas linguagens que constituem os campos de saber.

Na vida, pelo embate, pelo debate, pelo exame de diferentes posturas e compreensões, em intensa atividade intelectual (indo do particular ao geral e vice-versa), confrontando a interpretação lógico-formal, tradicional do "geral" com a compreensão dialética, os estudantes devem conseguir apropriar-se em forma ativa da

experiencia histórica da humanidade, cristalizada em objetos de sua cultura material e espiritual. Só neste processo se reproduzem no indivíduo as capacidades do social e se completa uma aprendizagem sabidamente incluída no devir.

Diz Vigotsky: "(...) cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre homens como categoria intersíquica, depois dentro da criança como categoria intrapsíquica". Luria e Leontiev, examinando as formulações anteriores, destacam que a atividade estabelece as conexões do sujeito com o mundo e isto remete ao trabalho, atividade subordinada aos nexos sociais, não apenas aos naturais, como determinantes das peculiaridades do psiquismo. Esses mesmos cientistas se ocupam da distinção entre atividade, ação e operação. *Atividade* é compreendida como atitude ativa do sujeito em direção à realidade e se caracteriza pela consciência de motivação com objetivo. *Ação* é o processo subordinado à representação do resultado que se deve alcançar. As *operações* são os métodos, através dos quais se realiza a ação. Isto vem a ser importante para debater a instrução, porque o homem através da prática na sua atividade, constitui sua consciência, sua visão de mundo e "o essencial para o conceito é uma relação com a realidade".

A preocupação preponderante com a compreensão da mediação levou os pioneiros à análise do dito "gesto indicador". O bebê, quando quer alcançar um objeto, estica o braço, tentando apanhá-lo. Seu movimento *prensil*, infrutífero, é interpretado pelo adulto próximo como indicação de desejo, se transformando em gesto para o outro que lhe atribui sentido. O gesto se converte em signo pela interpretação. Vigotsky considera esta relação como basilar em todas as formas superiores de comportamento. A linguagem articulada, gerada na prática social da família, é o principal sistema de signos que mediatiza a atividade dos homens, introduzindo todas as possibilidades de mudanças psíquicas, organizando as relações entre os mais variados sistemas e objetos. "Os interesses são constitutivos de nosso conhecimento e não apenas preconceitos que o colocam em risco. A pretensão de que o conhecimento deve ser isento de valores é, em si, um juízo de valor." (*Terry Eagleton*)

O ensino vem sendo herdeiro de si mesmo, reprodutivo, acritico, ainda e sempre, considerando a discussão de idéias e princípios teóricos quase uma falta de educação ou um ataque pessoal. Repete, no âmbito

acadêmico, a postura individualista do "cada-um-na-sua", para salvar a convivência gentil, às vezes. Exposta uma objeção, raramente é acatada ou, pelo menos, examinada como contribuição pertinente ao campo do conhecimento. A ausência de contradição, o abandono das contraposições implicam indefinição do que sejam as relações essenciais, constituintes de significado. A tarefa de pensar se constrói na busca de distinções, indícios, propriedades, relações, movimentos e conexões capazes de antecipar resultados de atividades ou ações. A transferência de operações ideativas ou mentais, na obtenção de um conceito adequado, passa pelas tentativas de utilização e é regulada por seus resultados. Os conceitos científicos não são apenas extraídos da experiência, mas são criados, construídos para conseguir organizar informações e dados. Essa tarefa é chamada "formação inventiva de conceitos". Toda história cultural e da ciência atesta a essencialidade dela.

E muito difícil chegar ao nível do pensamento científico-teórico contemporâneo, quando o ensino, tradicionalmente, inculca nos alunos, quando muito, as bases e normas do pensamento empírico.

O pensamento empírico descreve, cataloga, narra, atendo-se às semelhanças e diferenças mais aparentes, externas, não chegando às dependências intrínsecas e substanciais que não podem ser observadas diretamente. O intrínseco se revela na ação, no trabalho, nas mediações, no sistema, nas interconexões do todo; na conceituação, consegue reunir o dessemelhante, o diverso, o não-coincidente, descobrindo as múltiplas faces das relações do geral e do singular.

A permanência na "etapa empírica" dominante divulga e insiste na compreensão da observação, da coleta de dados, na representação estatística como um modo especial de construção do conhecimento, situado antes ou à margem do que virá a ser a formulação teórica. Desconhecer que a experimentação e a produção de instrumentos de avaliação são tarefas do trabalho científico produtivo é ingenuidade ou ocorre porque ainda é desejável "planar sobre a contaminada realidade". O ensino e a pesquisa ocorrem sempre orientados para um fim, partindo de um problema ou de uma questão delineados pela própria capacidade estritamente teórica do pesquisador.

Produzir metodologias que viabilizem em sala de aula e laboratórios uma prática diferente das simples "conferências" é trabalho de professores capazes de refletir sobre sua prática, ocupando-se, também, com a pedagogia, para que a aprendizagem ocorra.

A discussão da grade curricular não é a de um rol de disciplinas; refere-se à fundamentação lógica e psicológica da projeção do

conhecimento no plano da assimilação. Ao indicar a seqüência e a estruturação dos conhecimentos a serem trabalhados, às formas de coordená-los - o programa projeta o tipo de pensamento que os alunos formarão em relação a esses conteúdos, portanto, assume a responsabilidade pelo futuro dessa parcela da sociedade, em suas relações profissionais. Os juízos de valor sustentam e dão forma às aulas, à seleção bibliográfica, à avaliação, quer conscientemente, quer obscurecidas, imersas na ideologia. No domínio da teoria, cada coisa aparece como forma de expressão de outra, dentro de um certo todo. A matéria do pensamento teórico-científico se constitui nessa passagem de uma coisa a outra, na anulação de uma especificidade de uma coisa, que se transforma em seu outro ser. Inúmeras questões permanecem abertas e são esses pontos de partida que garantem o desafio da continuidade das projeções futuras. Resultados de pesquisas que continuaram o trabalho de Vigotsky apontam para recomendações muito gerais, quanto ao ensino, que leva à apropriação de conceitos, segundo L. B. Itelsson:

a) As relações necessárias são antecipadamente comunicadas aos alunos na forma de princípios gerais, fórmulas, regras ou esquemas. E o caminho do ensino por princípios;

b) As relações essenciais são descobertas pelos alunos no processo de compreensão dos dados e nas operações com eles. E o caminho do ensino por exemplos;

c) Ensinam-se aos alunos os métodos e a forma de destacar os traços, por meio dos quais se descobrem as relações necessárias de coisas e fenômenos. O estudante descobre por si as relações essenciais dos dados, através da atividade intelectual.

"Este é o caminho do ensino através de elementos orientadores estruturais do pensamento", diz Itelsson.

Avaliações posteriores apontaram que, em igualdade das demais condições, o ensino por princípios oferece melhores resultados na compreensão de conceitos. O ensino, através de exemplos, é mais eficaz para memorização. O ensino, por elementos orientadores estruturais, contribui para transferência de hábitos intelectuais. Portanto, para conseguir uma boa aprendizagem de conceitos é preciso combinar as formas indicadas.

CAÇA À RAPOSA

*Sonhos sempre incandescentes
Recomeçam desde instantes*

*Que os julgamos mais ausentes...
Ah, recomeçar, recomeçar
Como canções e epidemias
Ah, recomeçar como as colheitas,
Como a lua e a covardia,
Ah, recomeçar como a paixão e o fogo
E o fogo
E o fogo...*

Aldir Blanc e João Bosco

Recomeçar pela crítica ainda é um caminho para o pedagógico, visando a colocar a ciência a serviço da transformação humana e social, sem "ficar na vaga espera de um acontecimento messiânico, apocalíptico, cuja ausência parece justificar qualquer inação", como disse Alejo Carpentier.

Recomeçar a cada ano: tendo lido a nova produção teórica ou artística e as discussões já travadas sobre elas, revisando a bibliografia mínima para cuidar das eventuais substituições; escolher os meios visuais e os materiais de apoio didático, revendo e reestudando as propostas de trabalhos e as formas de avaliação. Tudo imprescindível para manter a ética profissional.

Entretanto, isto tudo é óbvio, transparentemente óbvio, mas não o bastante, porque é preciso ainda a "paixão e o fogo. E o fogo." E o fogo "do desejo do saber e de socializar esse saber". Para repartir essas vontades, contagiando e respeitando os jovens, é aconselhável retomar as fontes, buscar a lucidez dos que elaboraram arduamente as teorias e dialogar com elas.

Nora: Todo este texto foi construído sobre leituras de muito tempo, retomadas agora. Os nexos conceituais são meus; a teoria científica e os experimentos foram realizados e controlados pela "escola de Vigotsky". Ao analisar o material esparso em diferentes livros, ao visitar escolas e universidades européias que vêm trabalhando para conseguir o pensamento científico-criador, formei a convicção de que é preciso um recomeçar na educação brasileira - apesar de todas as adversidades.

Maria Helena Silveira
professora

¹ In: *Graduação*, revista da UFRJ, outubro, 1995.

Um roteiro de trabalho possível: Oficina de Imagens

Para chegar ao uso pedagógico de televisão-vídeo-cinema, faz-se necessária alguma formação, além da pedagógica, que inclua estudos de Semiologia, História (também da Arte), Iconologia, teoria da Comunicação, Filosofia, Sociologia e um pouco de tecnologias de produção e reprodução de imagens. Havendo um patamar de conhecimentos básicos, é possível partir para as pesquisas e instaurar práticas de *educação do olhar*. Não há capacidades inatas no homem, nem elas são invariáveis: há aprendizagem (mais rápida e satisfatória para o aluno), se há ensino. Toda pessoa, todo jovem que tenha condições regulares de vida pode apropriar-se, com êxito, do currículo da escola básica, se lhe derem condições decentes de vida escolar.

A teoria da imagem está se fazendo; há entrechoques de correntes, que buscam a hegemonia "da cientificidade", palavra que lhes daria o poder de reproduzir-se ao montar cursos teóricos. Por enquanto, cada autor de livro que propõe capítulos de teoria abre espaço para algumas opiniões, varia os conteúdos, inclui ou exclui tópicos ou ramos de outras ciências. Há um desafio de sínteses.

Submeter à crítica as atuais concepções de conhecimento e metodologia leva à busca de novas argumentações e a procurar, na unidade entre teoria e ação, o ponto inicial.

Para estabelecer a metodologia, tem de ficar clara a necessidade do conhecimento sobre a transformação pedagógica. Não basta pôr em contato e recomeçar pelo ensaio-erro. A relação conhecimento-transformação é que define de forma mais exata a metodologia - o pedagogo prevê as atividades que conduzem à transformação.

Um esquema: a) conhecer os modos de estudar a prática pedagógica, acumular dados empíricos; b) conhecer modos de ascender, dos dados às generalizações teóricas; c) conhecer modos de traduzir as teses teóricas em recomendações metodológicas; d) conhecer modos de introduzir as recomendações na prática para mudá-la e elevá-la a um nível mais satisfatório; e) manter abertos os caminhos, para recomeçar o estudo da prática ou inclusão e superação de teorias.

Antes de resolver um problema, é preciso poder vê-lo, formulá-lo, analisar suas causas. O homem só se coloca questões às quais já tenha possibilidades de resolver.

Revendo a escola, percebemos que o estudante tem que entender as causas do movimento da crosta terrestre - isso influi na sua vida e, tem que entender as causas das mudanças que ocorrem na mente e nos projetos da sociedade e dos homens - isso influi na sua vida. Entretanto, na escola há Ciências Naturais e Geografia, mas não há qualquer Sociologia, Ética ou Psicologia.

O problema se centra em como ensinar e o que ensinar, no tempo de mais ou menos 800 horas/ano, mantendo a primazia do respeito pelo trabalho, próprio e alheio.

Para uma oficina na escola: preparação e planejamento

Selecionar com cuidado 10 a 15 imagens para cada grupo de estudantes. No total das reproduções escolhidas, é preciso cuidar de incluir: desenho, fotografias, histórias em quadrinhos (sem palavras), desenho de humor, pinturas em diversas técnicas de diferentes épocas, estampas decorativas - religiosas ou não, gravuras, ilustrações de revistas e livros, tapeçarias, publicidade (dar visibilidade à marca ou às frases), cartões-postais. Oferecer catálogos de museus, *folders* de galerias de arte, livros de arte, de ciências, fotos de esculturas, lançamentos de produtos.

Nesse primeiro trabalho, cingir-se aos suportes de papel ou cartolina, deixar as transparências, *slides*, filmes e vídeos e os mapas, esquemas, diagramas, gráficos para a seqüência das atividades. As questões de luz e iluminação ocorrem de forma diferente e a imagem é constituída com objetivos distintos.

O local de trabalho deve permitir a organização de pequenos grupos - 5 a 7 pessoas. Encaminhamento: apresentar a atividade como uma busca de sistematização para práticas que fazem parte da vida cotidiana. Todo o espaço já foi vasculhado pelo homem - há caçadores de imagens há mais de um século; os aviões e os satélites já ofereceram as mais insuspeitadas perspectivas; os mergulhadores e os submarinos, também. Agora, como quer que se entenda, o campo visual já está mapeado, a gente quase sempre (re)vê. A transformação está em querer estudar e compreender a imagem, em refletir sobre ela, além da "olhada" rápida usual. Propor começar a pensar em olho e olhar.

Distribuir para cada grupo aproximadamente 15 imagens, como o professor preferir - em cores ou preto e branco, artesanais (reproduzidas) ou tecnológicas, de um autor ou de muitos autores,

em series históricas ou temáticas. Junto delas oferecer um guia para a observação, incluindo busca de esclarecimentos sobre:

- origem e dimensões do original;
- material do suporte e outros materiais;
- forma de constituição, técnicas;
- época da produção e da reprodução;
- autor ou autores;
- imagem artesanal única ou parte de série;
- imagem reprodutível - muito ou pouco veiculada;
- imagem surpreendente, repetitiva, redundante, saturada;
- imagem encomendada ou de pesquisa do autor;
- imagem mimética (icônica ou analógica) à realidade conhecida ou (re)criação distorcida, pessoal, cultural do autor;
- imagem artística, documental, científica; registro;
- imagem instantânea ou composta;
- ambiente interno ou externo.

Acrescentar, ainda, questões que encaminhem para a atribuição de sentidos. O suporte original indica que era imagem a ser vista pelo público, podendo vir a constituir ou incluir-se na ideologia dominante? Representa o desejo de reter ou perpetuar um instante, uma paisagem, uma pessoa ou busca vender idéias e produtos? Confirma e tranqüiliza a respeito de um pensamento de época ou insinua, pelo humor, pela ironia, pelo grotesco, uma crítica à época? Expande uma forma de composição, de perspectiva, de planos, ou instaura em relação com a sociedade novas formas de ver? Como cada componente do grupo construiria uma série de imagens, relacionando-as com outras de que disponha em seu repertório? Verificar em álbuns, revistas de arte, livros de imagens, como estão organizadas as "mostras".

Em cada sessão de trabalho se avançará um pouco; o professor fornecerá textos auxiliares para estudo; ajudará a reencaminhar as primeiras conclusões.

Cada grupo - depois desse tempo de observação - relacionará duas imagens para, sobre elas, produzir um texto informativo e analítico, que, em forma de *painel aberto*, será apresentado à classe. Se for necessário pode-se projetar as imagens com um episcópio, ou mostrá-las em xerox, ampliadas e coloridas. Aprender a trabalhar esses recursos amplia a segurança na exposição. Feitas as comunicações dos resultados, cada grupo terá contribuído para aprofundar a reflexão de todos e o professor complementará ou

retificará as conclusões dessa etapa, abrindo outras questões. Essa é só uma primeira aproximação. O prosseguimento se faz por uma nova oferta de imagens (pode ser contribuição dos estudantes) que apresentem "interiores" com luz criada por iluminadores e técnicos, ou por pintores - a luz dos *flashes* de máquinas fotográficas é pobre e ruim para esses estudos. Para estudar *fontes de luz* buscar as sombras, as direções delas, se a fonte está dentro ou fora do quadro, se é única rebatida ou se há várias; examinar as cores. Estudar um pouco como se propaga a luz, que é fóton, como se refrata a luz, como a percebemos. Não é preciso um curso, informações gerais. A luz que constitui essa imagem é algo natural ou é distribuída arbitrariamente e intencionalmente pelo autor?

Levar a verificar se aparecem linhas ou contornos separando figuras, cores, destacando-se um espessando-se do fundo. Distinguir a linha, em desenho e gravura, da linha eventual em pintura. O contorno, que rodeia objetos, só foi reintroduzido por Gauguin. Cézanne dizia, falando dele: "não aceito a falta de modelagem". Examinar as massas, as manchas, as texturas, os contornos suavizados e disfarçados nas pinceladas - a linha na pintura, quando aparece, tem que se perder em redes de outras linhas, em esfumados, nos desenhos.

Celestin, um operário de litografia, ao ver a seqüência de Touros, de Picasso, se espanta: "não compreendo, ele termina por onde devia começar".

Algumas sessões nesse trabalho de observação mais cuidadosa, variando as imagens estudadas, desenvolvem um outro olhar, mais arguto, menos ingênuo, e serão certamente importantes para formar hábitos e habilidades.

Pode-se, então, passar ao estudo de imagens de projetos - desde o desenho inicial do arquiteto, que risca o desejo captado do futuro habitante, aos traços de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer - quando anteviram Brasília. As reproduções das máquinas de voar imaginadas por Leonardo da Vinci e outras podem chegar às modelagens de novos aviões, feitas em computador. Sobre isso há filmes de grandes indústrias, imagens em revistas, vídeos, peças de publicidade ou, se possível, um material de computação.

Não é verdade que a computação vá abolir a imaginação; ela ainda não pensa, executa projetos que lhe são indicados. O desenho industrial que introduz variáveis etc, também usa diversas tecnologias para antever possíveis resultados, economizando nos protótipos.

Os gráficos são representações abstratas necessárias para tornar inteligíveis fenômenos que atingem números muito grandes, ou hipóteses de explicação de uma construção intelectual nova. Nos gráficos que representam dados estatísticos há algumas determinações que precisam ser obedecidas para que se tornem úteis e claras as relações de grandeza, em lugar de ocultá-las ou mascará-las. Antes de analisá-los, é preciso debater um pouco a noção de porcentagem e o uso estatístico, para que se entendam: renda *per capita*, produção regional de grãos, distribuição de taxas de escolaridade, relação habitantes por moradia/população sem teto, destinação de recursos orçamentários, cores em mapas...

Obviamente, a complexidade dos trabalhos tem que ser adaptada à faixa etária dos alunos, sem subestimá-los, porque a exposição diária à televisão, aos quadrinhos, ao desenho de humor propõe inúmeras questões, que vão aprendendo a resolver de modo informal.

Comunicações, 1970: imagens e pedagogia¹

É tradicional distinguir, no interior do vasto problema das relações entre imagem e ensino, dois aspectos diferentes: o ensino *da* imagem (curso de iniciação ao cinema, por exemplo) e o ensino *pela* imagem (filmes pedagógicos de História, Geografia etc.); é claro, porém, que essa diferenciação já se tornou secundária, e que se pode colocá-la numa espécie de tronco comum do qual procedem, logicamente, as

¹ Sob o mesmo título *Imagem e pedagogia* (com o nome "imagem" no singular), a revista *Media (Institut Pédagogique National)* publicou, em seu número 7 (novembro de 1969, p.7-12), a intervenção de Michel Tardy no Colóquio Imagem e Literatura, organizado pela Associação Francesa de Literatura Comparada (Centro Audiovisual de Saint-Cloud, 28-31 de maio de 1969). O artigo de Michel Tardy e o nosso, ainda que bem diferentes e redigidos de forma independente, convergem nitidamente para dois pontos específicos: 1. o esforço para não "achatar" a imagem inteira no nível da analogia; 2. esforço para "dialetizar" - mais do que habitualmente se faz - as relações entre a busca teórica sobre a imagem e as inovações práticas da pedagogia audiovisual (= relação contra um "aplicacionismo" muito direto). Insistindo na importância das codificações que entram em jogo, a partir da analogia, e nela vêm se enxertar, não nos esqueçamos de que existe, igualmente, um outro conjunto de códigos: os que são responsáveis pela analogia, ela mesma, que surgem no seio da "semelhança" e da qual poder-se-ia então dizer que, logicamente, elas vêm "antes" dela. A percepção - percepção do objeto, percepção de sua imagem, percepção de sua semelhança - é uma construção complexa, sistemática e altamente socializada (mesmo que, através do mundo, ela varie menos espetacularmente que os idiomas).

duas ramificações: que se queira ensinar a imagem ou ensinar pela imagem, é necessário, em ambos os casos, fazer, primeiro, alguma idéia dos intercâmbios que a imagem mantém com a própria *ensinabilidade*, ou seja, com a cultura (trata-se aqui da cultura no sentido usado pela antropologia cultural: cada cultura é uma especificidade histórico-geográfica do vasto trabalho que o homem executa sobre o mundo e sobre si mesmo, e que o distancia da natureza; cada cultura se opõe a outras culturas antes de se opor à "incultura", o que a tradição humanista de nosso país chama - inexatamente - de "incultura" refere-se a certas pessoas ou grupos de pessoas que participam menos completamente que outros da cultura de sua sociedade).

É importante dissipar, desde o começo, uma primeira fonte de mal-entendidos freqüentes. Pode-se entender ou ler, em alguns lugares, que os Liceus, por exemplo, uma vez que ministram os cursos de gramática francesa ou de gramática alemã, poderiam também, nesse caso, ministrar, mais freqüentemente, cursos de "gramática cinematográfica". O problema é por vezes colocado como se fosse evidente que a imagem pode ser ensinada *no sentido em que se ensina a língua*, de onde decorrem várias comparações, com freqüência aproximativas e, algumas vezes, falsas.

A língua - quer se trate da língua materna ou das línguas estrangeiras - é ensinada de um extremo ao outro e desde suas menores unidades: assim, a criança deve aprender a realizar e a identificar os fonemas de sua própria língua (essa aprendizagem, para o essencial, não lhe é levada pela escola, mas pela sociedade, representada perto dela, até em volta de seu berço por seus pais e parentes, o que não deixa de ser, com toda a força do termo, uma aprendizagem). A língua é, de ponta a ponta, um objeto cultural; ela se encontra apenas fragilmente apoiada na percepção sensorial: sabe-se, por exemplo, que uma percepção rica e sutil da fonia é bastante inútil à inteligência lingüística normal, que é fonológica e não fonética, e que se guia pelos traços fônicos pertinentes (é por isso que as pessoas se compreendem ao telefone, aparelho de fraca fidelidade acústica).

A percepção sensorial também é um fato cultural e social, mas ela varia menos radicalmente de uma cultura à outra, do que os simbolismos lingüísticos; assim que se estudam suas modalidades "cross-culturais", sua análise vem se sustentar mais depressa sobre as constantes antropológicas nas quais o estabelecido é a ordem biológica (conformação anátomo-fisiológica do olho, mecanismos cerebrais etc). As "linguagens da imagem", quaisquer que sejam

(cinema, televisão etc.), têm em comum o fato de tomar como ponto de partida um grande apoio sobre a percepção visual: o que veremos adiante, não dá conta da inteligência de todos os dados visuais, que é necessário muito mais, mas ela assegura ao menos uma primeira camada de inteligibilidade, que não encontra equivalente nas línguas e que, em vasta medida, não é para ser ensinada. Certamente, é desejável, caso se queira "ensinar a imagem", retornar - quer dizer, especificamente, progredir - tão profundamente quanto possível na direção dos mecanismos perceptivos, em geral considerados livres, e nos quais se oculta de fato toda uma cultura e toda uma sociedade (que se vislumbra, por exemplo, nos estudos de Francastel sobre o caráter histórico do *espaço*); entretanto, mais cedo ou mais tarde, virá um momento no qual um ensinamento *próprio* da imagem encontrará seus limites; assim, logo se constatará que uma criança que reconhece um automóvel na rua o descobre também numa fotografia de boa qualidade técnica, de "exposição" mediana e de incidência angular frontal ou parafrental - e que aquilo que ela não identifica em tal imagem é o mesmo que ela não reconhece também na rua, ou seja, aquilo que ela não *conhece*.

Chegando a esse ponto, o "professor de imagens", se ele quer ter alguma utilidade, só poderá transformar-se num professor de civilização e esforçar-se para aumentar o número de *objetos culturais* (uma cafeteira, uma máquina de cortar cabelo...) ou de objetos ditos *naturais* (os quais só são identificados culturalmente: pinheiros lariço, uma foca...) que seus alunos são capazes de reconhecer - ou seja, na prática, de *nomear*. O curso de imagens se torna uma lição de coisas, o que significa, em grande parte, uma lição de palavras.

Assim, o ensino da imagem, ao contrário do ensino da língua, não deverá ser um ensino específico desde sua base: as línguas analisam e reconstróem totalmente o mundo; a imagem só desdobra suas significações próprias sobre a base de um respeito mínimo preliminar das aparências "naturais" do objeto, respeito sempre parcial, sempre truncado, e que é apenas o início da aventura icônica, mas também, respeito sem o qual ela nem saberia começar, e do qual a língua, ao contrário, se despreocupa com facilidade.

E além dessa primeira camada de sentido que deverá se situar, no essencial, um ensino propriamente *icônico*. Esse ensino se assemelhará - se é absolutamente necessário compará-lo a este ou àquele ensino preexistente - ao curso de Literatura (na medida em

que este último supõe um saber preliminar, que é, no caso, a língua), bem mais que ao curso de Língua.

Pode-se subdividir este ensinamento icônico segundo as articulações "concretas", que têm um ar de evidência: haverá o curso de cinema, o curso de televisão, o curso de "imagens fixas". Dentro do ensino de cinema serão abordados primeiramente os gêneros "fáceis" ou tidos como tal (como os filmes de ação) seguido dos gêneros supostamente mais "difíceis" (como o filme social), e finalmente das chamadas questões teóricas (o filme como linguagem, por exemplo). Há programas propostos que *são* assim articulados.

Tais articulações, mesmo não sendo suscetíveis a resolver os problemas de pedagogia prática (a seqüência dos programas por classes, por aulas; emprego do tempo, horários etc.) são pouco propícias a permitir uma reflexão mais fundamental sobre a pedagogia da imagem. As verdadeiras divisões poderiam ser outras. Se se coloca do ponto de vista da criança, a qual já se supõe capaz de decifrar um número de objetos-do-mundo suficientemente elevado para que a inteligência da mais literal das imagens não lhe seja recusada, que lhe resta para aprender em matéria de imagens? Duas coisas - e somente duas (embora cada uma delas constitua um vasto campo) -; duas coisas cuja articulação não coincide com distinções tão derivadas e *tardias* quanto as do cinema e da televisão, ou dos diferentes gêneros dentro do cinema. A criança que sabe decifrar o objeto, se quiser decifrar igualmente a imagem, deve aprender ainda: 1) a reconhecer um certo número de *configurações significantes*, especificamente *icônicas*, isto é, mais ou menos comuns a todos os veículos icônicos, embora próprias somente deles; 2) a reconhecer um certo número de *símbolos largamente culturais* que, em seus princípios, rendem à sociedade global bem mais que as "linguagens da imagem", mas cujas ocorrências atestadas revestem, em grande número de casos, a forma das imagens.

O primeiro desses dois ensinamentos recobre - mas ultrapassa - as noções freqüentemente propostas, como "iniciação à sintaxe do cinema" ou "iniciação à retórica da imagem" etc. O objeto de tal ensinamento consiste, de fato, em tornar o aluno sensível a um vasto conhecimento de civilização, do qual as noções anteriores são apenas aspectos parciais: as tecnologias modernas de duplicação mecânica tiveram por efeito tornar a *aparência do objeto* separável de sua presença física, e, assim liberada, a *efígie* - mais manipulável que o objeto, quer dizer, de qualquer forma mais próxima do pensamento - poderá entrar nas construções inéditas, onde ela será

reaproximada de outras efigies segundo modos que não se vêem no mundo: por exemplo, o *flash-back*, a montagem paralela etc.

Observar-se-á que este ensinamento admite, por si sô, dois níveis, proporcionais à idade dos alunos: para as crianças menores, certas figurações de imagens de que aqui se trata permanecem ainda obscuras até em seu sentido literal (assim, as experiências de filmologia mostraram que o campo-contra-campo não é compreendido, ao menos espontaneamente, antes de uma certa idade). Nesse nível, o ensinamento consistirá, inicialmente, em explicar o próprio sentido do "processo".

Entretanto, chegar-se-á, aí, rapidamente, a um estado onde o aluno - submetido a uma educação "selvagem", mas eficaz a seu modo, pela roda social cotidiana, à exposição aos meios de comunicação de massa etc. - não terá mais necessidade dessas explicações e interpretará por si mesmo, no *flash-back* (que não passa de um exemplo entre outros) a sucessão de imagens significantes como correspondendo a uma precedência de acontecimentos significantes. O problema pedagógico se encontrará, então, deslocado de um grau na direção superior, e o professor deverá elevar suas explicações do nível lingüístico ao nível metalingüístico: é importante que a criança que já compreende o *flash-back* compreenda, além disso, por que ela o compreende e junte, à sua intelecção bruta do acontecimento iconicamente narrado, uma segunda intelecção dos mecanismos da narração icônica. Seu nível de compreensão será assim separado do objeto e desembocará sobre uma primeira tomada de consciência *do fato de discurso* como tal, o que é um dos componentes da diferença que separa a inteligência "natural" própria das pessoas dotadas, mas pouco escolarizadas, dessa outra forma de inteligência que só a escola pode desenvolver em grande escala (mesmo, e sobretudo, em nossa época de "escola paralela"), que tende, no essencial, a uma capacidade reflexiva de desdobramento, logo, de *verbalização*. Isso será um mérito do "curso de imagens": fazer os alunos falarem. Não haverá aí, portanto, nenhum paradoxo de que a imagem, porque não-verbal, seja em muitos casos um indutor de comportamentos verbais, mais eficaz que certos textos escritos, plenamente verbalizados, e exatamente por isso, para muitos alunos, terrivelmente completos e fechados em si mesmos. Que professor não se recorda do grande silêncio que, durante as "explicações de textos", segue à leitura do texto e inaugura, de maneira singular, sua "explicação"?

Tenhamos presente o segundo grande aspecto do ensino da imagem: o ensino dos símbolos sociais, mais ou menos extra-icônicos em sua natureza, postos mais freqüentemente em imagens (tratando-se do cinema, notar-se-á que nesse segundo ensino, o professor será levado a tratar do "conteúdo" de filmes particulares, ou de grupos particulares de filmes, que são os "gêneros", as "escolas", as "obras" de cineastas etc, enquanto que o primeiro ensino se dava, principalmente, através dos exemplos particulares, sobre o estudo da "linguagem cinematográfica").

Quando falamos de símbolos culturais suscetíveis de aparecerem seguidamente na imagem, temos em vista uma vasta categoria de fatos semiológicos, que vai desde as significações muito "literais" até as construções fortemente conotativas e desprovidas de qualquer inocência. No primeiro caso, será necessário notadamente colocar o aluno no estado de descobrir as *imagens-tipo* que um cidadão da sociedade industrial não pode ignorar sem ser brutalmente desclassificado (= problema da democratização do ensino); assim, é necessário ser capaz de reconhecer, quando eles aparecem na imagem, a entrada do porto de Nova York (estátua da Liberdade), o aspecto medíocre de uma medina árabe (= distingui-la imediatamente, pela percepção, de uma rua de Hong-Kong), as notas de um dólar (nos faroestes), a fisionomia de Lenin ou Trotsky (nos filmes soviéticos) etc. Existe aí todo um pequeno *saber icônico* - de fato, um saber cultural - que é inteiramente decorrente da aprendizagem e que classifica como ignorante quem não o recebeu: a escola, atualmente, não o ministra, de forma que somente os "herdeiros" (no sentido empregado por Bourdieu-Passeron) o detêm.

Para as chamadas figuras de conotação, o ensino terá igualmente um aspecto liberador, sem que seja por isso objeto de qualquer sermão, mas pelo simples fato da aceleração social das mais simples informações que, para o aluno vindo de um meio menos escolarizado, são, na realidade, infinitamente difíceis de adquirir, pois em parte alguma, ao redor dele, estão disponíveis e jamais contidas nas conversações cotidianas que ele escuta). Assim, será suficiente fazer o aluno perceber que, se o italiano dos filmes é quase sempre moreno, um certo número de italianos da Itália são louros, para que o emprego dos *estereótipos étnicos* - infalivelmente geradores do racismo "popular" - comece já, por pouco que seja, a sacudir seu espírito (outros exemplos poderão ampliar o movimento), o que também é "formar"

os jovens, mas, se se quer dar-lhes oportunidades na vida sócio-profissional, é importante que, entre outras coisas, aprendam a se abster, assim que abrirem a boca, dessas inexactidões banais e aforísticas que os afastam de vez da sociedade dos meios instruídos, reenviando-os, num redundante círculo vicioso, para a massa subescolarizada em que essas fórmulas serão novamente as únicas que eles entenderão. Da mesma forma, será suficiente mostrar que, no filme francês de consumo habitual, o veículo do herói é freqüentemente uma D. S. 19 (já que esse modelo é sensivelmente menos difundido entre automobilistas não-filmicos), para que o aluno comece a entrever a natureza e a função desses estereótipos alienantes e distorcidos cuja soma conduz, na produção icônica em série, a apresentar ao espectador uma imagem deliberadamente falsificada da realidade sócio-econômica destinada a desencorajar a reivindicação e a adormecê-la em uma "participação" imaginariamente gratificante.

Freqüentemente, um estudo sistemático das *conotações culturais da imagem*, traçado a partir de exemplos mais concretos e perfeitamente acessíveis aos espíritos jovens, é capaz de tornar menos ingênua a criança, de desvelar a empresa das ideologias e das retóricas dominantes, em torno dela. E no exato momento em que se lhe ensina a fazer a diferença entre a fidelidade da imagem ao objeto e sua fidelidade à realidade - a primeira, bastante automática; a segunda, nunca adquirida e, desde que existe, sempre conquistada -, no exato momento em que se lhe ensina que a imagem pode ser analógica sem ser inocente - ter-lhe-ão sido inculcados, por acréscimo, os rudimentos da semiologia icônica, bem como a teoria da conotação, simplesmente apresentada, nesse nível, como a intervenção de um segundo sistema de significações superposto a um significado anterior.

Uma última observação: deve-se evitar fazer o ensino excessivamente normativo da imagem. Podem-se ler, algumas vezes, "projetos de programas de ensino do cinema" nos quais a atividade pedagógica prevista consiste, em boa parte, em aplicar ao aluno - até mesmo aos estudantes de faculdade! - a lista nominal dos "bons" e dos "maus" filmes exibidos durante a semana nos cinemas da cidade; é inútil querer fazer pioneiros, criando um ensino novo, se for para desenvolver dentro desse ensino uma forma de espírito que (se tem a fantasia de conservar em crescimento) o levará ao descarte de toda busca viva em Psicologia, Sociologia,

Linguística etc., e mesmo em Estética, onde o espírito de análise substituiu as velhas concepções do "gosto" puro.

Permanece verdadeiro, evidentemente - e retoma-se o problema da democratização do ensino -, que certos gostos desclassificam, com tanta certeza, um homem, assim como certas ignorancias; como o espectador que admirasse os filmes de James Bond, só possível com o distanciamento do sociólogo ou o humor do ensaísta. No entanto, se há um gosto próprio às camadas sociais fortemente escolarizadas, não é ministrando um ensino dogmático que se tornará a massa de alunos capaz de ascender a esse gosto. O adulto que a ele ascendeu só o pôde fazer através de longas meditações, de numerosos conhecimentos, todo um itinerário pessoal (e, portanto, profundamente socializado) feito de informações diversas, de um alargamento progressivo do horizonte, da rejeição de muitos "gostos" anteriores e sucessivos mais rudes ou menos integradores (assim, aprende-se a apreciar esse ou aquele filme *por relação com seu gênero*) etc. Nunca é pela afirmação do gosto que se favorece a *formação* do gosto do outro, mas colocando em pauta para ele as condições gerais (indiretas, e nem por isso eficazes, se isoladas) que levarão seu gosto a evoluir "por si mesmo" para formas cada vez mais elaboradas e cada vez menos ingênuas. O "professor de imagens" não tem, pois, que aplicar a seu jovem auditório o paradigma do bom e do mau, que revela ele mesmo um gosto mediocrementemente diferenciado; é pela análise não normativa de numerosas imagens (boas ou más), por colocar em evidência construções de imagens fortemente recorrentes (= banalidade) ou, ao contrário, figuras icônicas inéditas (= originalidade), em uma palavra, pela *informação* e pela *descrição* (no sentido forte que esta palavra tem na linguística) que o aluno será progressivamente avaliado, por seu próprio encaminhamento assim tornado possível, daí chegando a ter uma lista pessoal de "boas" e "más" imagens que coincide, no essencial, com a das camadas sociais mais escolarizadas de seu país e de sua época.

Resumindo: insistindo no fato de que nunca se ensina mais que a cultura, entendemos por tal não somente - coisa evidente - que a pessoa fortemente escolarizada, dita "cultivada" no sentido corrente da palavra, mas também, e sobretudo - e aqui não há mais que o sentido disso - que a única meta possível do ensino é a de levar o aluno a participar da forma mais ampla possível da

sociedade tal como a define seu país e sua época. Isto é, sua cultura no sentido etnológico. E por isso que todo ensino é a profundamente conservador. É por isso que ele é profundamente liberador, pois as mudanças culturais são mais seguidamente obra dos que conhecem e praticam bem a cultura preexistente.

Porque o ensino não transmite mais que a cultura, ele deverá - hoje como ontem - dar mais lugar à língua que à imagem, pois a língua, como naturalmente mais cultural do que a imagem, tem um papel mais central na vida social (mesmo nas nossas "sociedades da imagem", que são mais que nunca sociedades de palavra).

Porque o ensino só transmite a cultura, e porque a imagem desempenha um grande papel na nossa cultura, um ensino da imagem parece sustentável com a condição de não ser a ocasião de uma exibição de fanatismo "audiovisual". Mas o que será ensinado, bem mais que a imagem, será o *conjunto dos depois e dos preparativos da imagem*, será o conjunto das figuras significativas que a imagem torna possíveis - pois a imagem, ela mesma, ao menos em seus constituintes últimos, remete a um tipo de inteligibilidade, na qual a parte relativa ao antropológico é muito forte e a cultural muito fraca, para que uma escolarização específica e massiva possa ser utilmente considerada, só desse ponto de vista.

A escola não tem como ensinar a prática da percepção; em compensação, ela pode (e deve) ensinar a sua teoria. Mas isto não é mais então um "curso de imagens" tal como este artigo enfoca; nesse nível, só se pode tratar de ensinamentos diferentes, mais *reflexivos*, mais complexos e mais especializados, necessariamente reservados aos alunos maiores (séries finais, principalmente) e aos estudantes de faculdade: fisiologia da percepção, psicologia da percepção, sociologia e etnologia da visão etc; ou ainda estudo das teorias semiológicas, mas sob uma forma muito mais aprofundada e já próxima das pesquisas em andamento.

Christian Metz²

² In: revista *Communications*, n. 15, 1970, *Ecole Pratique des Hautes Études*, Paris.

Tradução: profa. Lucia Raminelli. Faculdade Santa Dorotéia, Nova Friburgo, RJ. Nota da professora Maria Helena Silveira: Este texto apresenta todo um pensamento marcado na escolha dos modos de dizer -; entretanto, as reflexões podem vir a enriquecer práticas pedagógicas.

BIBLIOGRAFIA

- ACADEMIA DE CIÊNCIAS DE LA URSS. *Lenguaje y pensamiento*. Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos, 1970.
- CARPENTIER, A. *Literatura e consciência Política na América Latina*. São Paulo, Global, s.d. CHAPOVALENKO, S. G. *L'Enseignement polytechnique en URSS*. Paris, Unesco, 1964. DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, s.d. EAGLETON, T. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- . *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo, Martins Fontes, s.d. MALKOVA, Z. *La Enseñanza*. Moscou, Novosti, 1981. MANACORDA, Mário A. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1989. PETROVSKY, A. *Psicologia evolutiva y pedagógica*. Moscou, Editorial Progreso, 1985 (coletânea de artigos).
- TALIZINA, N. *Psicologia de la enseñanza*. Moscou, Editorial Progreso, 1988. WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro, Editorial Andes, s.d.
- . *Les Origines du Caractère chez l'enfant*. Paris, PUF, 1983.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- . *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987. VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV et alli. *Psicologia e pedagogia*. Roma, Editori Riuniti, 1974 (Coletânea de artigos de autores soviéticos). ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscou, Editorial Progreso, 1984.



BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- AUMONT, J. *A imagem*. Campinas, Papirus, 1993.
- BURNS, E. *História da civilização ocidental*. Porto Alegre, Globo, 1977.
- ECO, U. *Viagem na irrealidade cotidiana*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.
- HAUSER, A. *História social da literatura e da arte*. São Paulo, Mestre Jou, 1982.
Examina alguns países e algumas épocas com mais profundidade. Estende-se da pré-história ao cinema, fundamentando sempre suas posições para além do "bom gosto".
- MANACORDA, M. *História da educação*. São Paulo, Cortez, 1989.
Citação de textos de diferentes civilizações, comentados pelo autor. Constituem documentação básica para a apropriação do saber na área.
- PETERS, J. M. L. *A educação cinematográfica*. Rio de Janeiro, IBICC/Unesco, 1964.
É um guia descomplicado para aqueles que se iniciam nessa área. É evidente que algumas de suas propostas foram posteriormente modificadas pelo próprio autor, mas, antes começar assim do que saturar alunos com vocabulários "opacos", uma vez que possivelmente não tiveram nenhuma iniciação.
- TARDY, M. *O professor e as imagens*. São Paulo, Cultrix/USP, 1976.
Talvez a melhor obra produzida por um professor para professores do ensino médio. As informações, reflexões e sugestões podem gerar, ainda nos dias de hoje, novas práticas educacionais. Mesmo que se discorde de sua fundamentação estruturalista, há o que aprender
- esta obra.
- VIGOTSKY, L. I. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
Nesta série de artigos, a concepção de conhecimento exposta por Vigotsky revolve e leva à inversão daquilo que tem sido oferecido aos educadores em sua formação. Se todos os artigos são fundadores, há dois indispensáveis à prática educacional das primeiras séries, os de número 7 e 8.



Ministério
da Educação
e do Desporto



FUNDESCOLA
Ministério da Educação e do Desporto - Banco Mundial

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)