

LITERACIA ARTÍSTICA PARTICIPATIVA: UMA PROPOSTA PARA PENSAR A RELAÇÃO ENTRE AS PESSOAS E A CULTURA

Cátia Cardoso

Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

RESUMO

Depois de o modelo da democratização da cultura ter sido a principal orientação das políticas culturais no Portugal democrático, o modelo da democracia cultural começa a surgir em alguns discursos políticos e documentos, como a Carta do Porto Santo, com a influência do instrumento político designado Plano Nacional das Artes, que é desenvolvido pelos Ministérios da Cultura e da Educação. O presente texto apresenta esses modelos, tendo como enquadramento a teoria de Pierre Bourdieu sobre o campo cultural e a proposta de democracia cultural de João Teixeira Lopes. Trata-se de uma análise qualitativa, que também pondera os dados dos resultados do inquérito às práticas culturais dos portugueses, de 2020. Considerando que, mais do que formar públicos, as políticas públicas devem procurar criar possibilidades de experimentação de diferentes práticas e manifestações artísticas e culturais para toda a população, fazendo jus à ambição de democracia cultural vigente, o texto apresenta a proposta conceitual de “literacia artística participativa” para falar sobre a relação entre as pessoas e a cultura. Assim, é defendido igualmente que a literacia artística participativa pode ser aplicada primeiramente em contexto escolar (recorrendo, por exemplo, às práticas desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional das Artes), encontrando-se em linha com os pressupostos da democracia cultural.

PALAVRAS-CHAVE

formação de públicos, políticas culturais, democracia cultural, literacia artística participativa, Plano Nacional das Artes

PARTICIPATORY ARTISTIC LITERACY: A PROPOSAL FOR RETHINKING THE RELATIONSHIP BETWEEN PEOPLE AND CULTURE

ABSTRACT

Following a period in which the model of the democratisation of culture was the dominant framework guiding cultural policy in democratic Portugal, the model of cultural democracy has begun to emerge in certain political discourses and documents — such as the Porto Santo Charter — under the influence of the political instrument known as the National Plan for the Arts (Plano Nacional das Artes, PNA), developed by the Ministries of Culture and Education. This text presents both models, drawing on Pierre Bourdieu’s theory of the cultural field and João Teixeira Lopes’s proposal for cultural democracy. It provides a qualitative analysis that also considers data from the 2020 survey on the cultural practices of the Portuguese population. Arguing that public policy should aim not only to develop audiences but to create opportunities for the population as a whole to engage with diverse artistic and cultural practices and expressions — thus fulfilling the ambition of cultural democracy — the text introduces the conceptual proposal of “participatory artistic literacy” as a means of exploring the relationship between people and

culture. It further argues that participatory artistic literacy can be initially applied in educational settings (drawing, for instance, on practices developed within the scope of the National Plan for the Arts), in line with the principles of cultural democracy.

KEYWORDS

audience development, cultural policy, cultural democracy,
participatory artistic literacy, National Plan for the Arts

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre as principais opções culturais contemporâneas tem sido marcada pelas alternativas que as sociedades podem tomar entre a democratização da cultura e/ou a democracia cultural, sendo estes dois paradigmas longos e influentes. “A noção de democracia cultural aponta os limites da democratização da cultura e enfatiza outras dimensões de participação” (Neves et al., 2023, p. 17), sendo que, em Portugal, o debate no campo cultural e a elaboração académica em torno destes conceitos práticos acontece de forma tardia, o que, segundo Neves et al. (2023), justifica que a orientação dos governos democráticos, desde 1974, tenha sido a democratização. A democracia cultural só foi assumida explicitamente com o Plano Nacional das Artes (PNA), aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, e com a Carta do Porto Santo, em 2021¹ (Neves et al., 2023).

Com a vontade de transição para um modelo de democracia cultural, torna-se pertinente refletir sobre que relação deve ser adotada entre as pessoas e as diferentes manifestações culturais e artísticas. Na democratização, o conceito utilizado para falar dessa relação tem sido o de formação de públicos. Os pressupostos da formação assentam no incentivo dos indivíduos a apreciarem artes que não lhes são familiares e de que, à partida, não gostam e, assim, as políticas para formar públicos são, principalmente, políticas de gosto, num sentido no qual são destacadas as artes mais elitistas e renegadas as artes mais populares. As críticas ao modelo da democratização assentam nessa ideia hierarquizante da cultura, em linha com a teoria da legitimidade cultural (Bourdieu, 1979/2010). Enquanto a democratização da cultura e a democracia cultural são dois conceitos práticos pelos quais as políticas públicas podem optar, ou conciliar (o próprio PNA pretende promover a democracia a par com a democratização), a legitimidade cultural é um conceito teórico, a partir do qual se podem pensar os primeiros.

Atualmente, em Portugal, uma grande parte das pessoas frequenta os espaços de expressão cultural mais popular, enquanto manifestações mais elitistas, como a ópera, têm a atenção de uma ínfima minoria da população, segundo os dados mais recentes sobre as práticas culturais dos portugueses (Pais et al., 2022). Contudo, os dados nacionais

¹ Documento orientador de políticas culturais de democracia, que resultou da Conferência do Porto Santo, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho Europeu, em 2021. A carta dirige-se a decisores políticos europeus, de todos os níveis, organizações culturais e educativas e a cidadãos europeus em geral (Cultura Portugal, 2021).

apontam para a importância dos recursos educativos nas práticas culturais, em linha com indicadores de outros contextos internacionais (Coulangeon & Roharik, 2005; Villarroya, 2010). Neste sentido, o PNA pode revelar-se estratégico, ainda que este instrumento seja de adesão voluntária, não abrangendo, portanto, todas as crianças e jovens que frequentam as escolas públicas portuguesas. Embora o PNA possa ser adotado por qualquer estabelecimento de ensino, independentemente do carácter público ou privado do mesmo, este trabalho considera apenas a escola pública, pelo seu carácter democrático.

Neste texto, é proposto o conceito de “literacia artística participativa”, em vez do de formação de públicos, para ser considerado pelas políticas públicas de democracia cultural, ao pensar e construir políticas de promoção da relação entre as pessoas e a cultura. Primeiramente, é apresentada a discussão teórica, a partir dos conceitos de democratização da cultura e democracia cultural. Posteriormente, reflete-se sobre alguns dos indicadores sobre as práticas culturais da população portuguesa e sobre as lógicas de imposição de gostos, associadas ao modelo da democratização. Por fim, é apresentada a proposta do conceito de literacia artística participativa, a qual está em linha com os pressupostos da democracia cultural e que tem ganhado expressão nos discursos nacionais sobre políticas culturais, o que se deve, sobretudo, ao PNA e à Carta do Porto Santo.

Apesar dos limites do PNA — por se tratar de um plano de adesão voluntária e, nesse sentido, não chegar ainda a todos os agrupamentos de escolas — este pode servir como ponto de partida para a promoção da literacia artística participativa, já que assenta nos mesmos pressupostos teóricos, que são aqueles que defendem o modelo da democracia cultural e da ideia de fazer com (as crianças e jovens), mais do que fazer para (numa lógica meramente impositiva). A escola configura-se como o espaço privilegiado para promover a literacia artística participativa, quer pelo seu carácter democrático quer pelos indicadores disponíveis que apontam para a importância da educação e da escolarização no desenvolvimento de práticas culturais diversificadas e ecléticas.

2. DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA E DEMOCRACIA CULTURAL

O conceito de democratização da cultura surge na década de 1950. Em 1959, em França, é criado o Ministério dos Assuntos Culturais, liderado por André Malraux. A criação dessa estrutura trouxe uma nova dinâmica na relação entre as políticas e as práticas culturais, fomentando a “possibilidade da democratização da cultura e a expansão gradual da intervenção do Estado pelo território francês, com a defesa de um cânone cultural relativamente conservador” (Vargas, 2022, p. 74). Este conceito parte da ideia de que há uma cultura legítima, que deve ser democratizada, ou seja, alargada para o consumo de todas as pessoas, independentemente do seu estatuto social ou económico. A democratização da cultura assenta em seis dimensões/concepções fundamentais, segundo Lopes (2007): transmissão cultural; paternalismo; hierarquia da cultura; arbitrariedade do que é ou não cultura negando uma abertura à diversidade; essencialismo das audiências, sem as considerar públicos da cultura; e uma concepção liquidatária do indivíduo enquanto agente com o poder de optar por sentidos múltiplos em vez de sentido único.

O conceito de “democracia cultural” começa a ter visibilidade em 1980, surgindo para apontar os limites da democratização da cultura (Neves et al., 2023). Não obstante, em Portugal, nessa altura, procurava-se ainda o caminho para a democratização da cultura e só com a Carta do Porto Santo, em 2021, é que a democracia cultural passa a ser um objetivo explícito nas políticas públicas portuguesas para a cultura, ainda que os programas eleitorais dos diferentes partidos políticos continuem a insistir sobretudo na democratização, sem mencionar a democracia cultural de forma explícita.

Portanto, o conceito de “democracia cultural” surge enquanto crítica ao de “democratização da cultura”, porém, “o modelo hierarquizado é, no presente, ainda suportado por visões espartilhadas do mundo, privilegiando, na maior parte dos casos, a cultura erudita em detrimento da cultura popular” (Cruz, 2021, p. 64). Autores mais elitistas defendem a cultura erudita como única forma legitimada, considerando “espetáculo” as restantes formas (Llosa, 2017). Outros autores defendem que é cada vez mais difícil proceder a estas distinções, devido a gostos ecléticos (O’Brien & Ianni, 2022) e plataformas e diálogos artísticos que vão cruzando diferentes saberes e práticas e, na sequência, contribuindo para a transformação do paradigma da legitimidade cultural (Cruz, 2021; Lahire, 2004/2006; Marques, 2015).

A formação de públicos, que tem sido um objetivo das políticas culturais de democratização, torna-se problemática, do ponto de vista concetual, se tivermos em consideração as críticas de hierarquização feitas ao modelo da democratização. As pessoas devem ter a possibilidade de fazer opções culturais e devem ter igualdade de acesso aos produtos culturais que são do seu interesse, ou gosto, sem prejuízo da possibilidade de experimentarem outras formas de expressão, diferentes das pré-definidas pelo seu habitus ou classe (Bourdieu, 1979/2010). Contrariamente à teoria de Bourdieu (1979/2010), o gosto não é definido apenas pelo *habitus* de cada indivíduo, entendendo-se *habitus* como um conjunto de predisposições transmitidas dentro de cada classe social. O gosto é, como teoriza Lahire (2004/2006), fruto também das diferentes trajetórias de vida que podem ou não estar relacionadas com a origem social de cada pessoa. Os gostos não são o único fator de influência das práticas culturais, já que estas podem estar relacionadas com outros fatores, como obrigações escolares, imposições profissionais, desejo de relaxamento ou gratuidade do acesso à oferta (Lahire, 2004/2006).

O conceito de “legitimidade cultural”, proposto por Bourdieu (1979/2010), indica que as desigualdades sociais e económicas se refletem no campo cultural, tendo em conta as características de cada grupo (classe) social. Desta forma, as práticas culturais legítimas são as consumidas e/ou praticadas pelos grupos sociais com mais poderes e as formas de expressão cultural e artística consumidas e/ou praticadas por grupos sociais mais desfavorecidos são ilegítimas. A democratização da cultura é criticada justamente por pretender dar acesso às primeiras em detrimento das segundas. A democracia cultural, por seu lado, encara todas as formas como legítimas e passíveis de serem consumidas e/ou praticadas. Com efeito, a legitimidade cultural é também uma crítica ao modelo da democratização. A análise de Bourdieu (1979/2010), todavia, situa-se numa escala macrossocial. Já Lahire (2004/2006) procura analisar a sociedade

através de uma escala microssocial, que considere a pluralidade de disposições a que cada indivíduo está sujeito.

Os gostos e as práticas culturais das pessoas estão, portanto, dependentes de um conjunto de fatores e não apenas do seu gosto de classe (proveniente de cada *habitus*), que lhes confere ou não legitimidade para definirem o que é a arte. O que define a arte é a sua exceção. Há códigos e convenções que ajudam a definir um objeto artístico, embora a definição de arte, tal como a definição de cultura, seja negociável ao longo dos tempos e cada obra artística seja aberta (Eco, 1972/2021), permitindo múltiplas interpretações e subjetividades. Na arte e na cultura, mais do que uma definição em concreto — que não existe, o que há é uma amplitude de definições, negociáveis conforme os interesses em jogo — importa compreender que há disputas em torno do que é legítimo e do que é ilegítimo. Historicamente, as artes consideradas legítimas (Bourdieu, 1979/2010) e as quais deveriam ser democratizadas estão associadas ao gosto de elites, grupos com poder, não só económico, como social, intelectual e simbólico (Bourdieu, 1989/2021). Atualmente, com a influência das indústrias culturais e da cultura de massas (Lipovetsky & Serroy, 2010) e com a pluralidade de trajetórias (Lahire, 2004/2006), a legitimidade cultural parece estar em transformação. Alguns estudos (Coulangeon, 2005, 2015; Coulangeon & Roharik, 2005; Villarroya, 2010) referem que ainda não é possível encontrar resultados suficientes para rejeitar totalmente a teoria da legitimidade cultural, enquanto apontam a importância dos recursos e capitais educativos na diferenciação social dos gostos e um fator decisivo para os consumos culturais.

É neste contexto que se torna particularmente relevante considerar o PNA, desenvolvido pelos Ministérios da Cultura e da Educação, ao qual todos os agrupamentos de escolas (de matriz pública ou privada) podem aderir voluntariamente e, a partir daí, desenvolver um projeto cultural de escola que enquadre as diferentes iniciativas promovidas, para e com a comunidade educativa, no campo cultural. Este instrumento torna-se, assim, privilegiado nesta reflexão. A Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 (2019) reconhece “o potencial das artes, na multiplicidade das suas manifestações, para cultivar o respeito pela diversidade, liberdade, expressão pessoal, abertura ao outro, valorização da experiência estética e preservação do património” (p. 1390). O mesmo documento aponta igualmente a educação como “um meio privilegiado para promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, tendo em vista o sucesso educativo de todos, designadamente durante a escolaridade obrigatória” (p. 1390).

3. DAS DESIGUALDADES NO ACESSO À IMPOSIÇÃO DE GOSTOS

Em Portugal, o conceito de “democratização da cultura” tem marcado a história das políticas culturais, numa lógica segundo a qual a cultura legítima deve ser preservada, reproduzida, transmitida e acessível a todas as pessoas. Todavia, a implementação de políticas culturais no Portugal democrático tem sido um processo lento e com hesitações (Marques, 2014; Santos, 1998; Vargas, 2022; Xavier, 2016), que tem vindo a priorizar as áreas da gestão do património, das infraestruturas e do apoio à

atividade cultural (Marques, 2014; Santos, 1998; Vargas, 2022). Embora os discursos políticos que se seguiram a 1976 tenham apontado a democratização como prioridade para as políticas da área da cultura, o impacto da democratização foi maior nos discursos (Santos, 1998) do que nas políticas prosseguidas, pelo que alguns autores consideram que a democratização da cultura em Portugal foi um fracasso (Marques 2014; Xavier, 2016). Uma grande parte do património cultural e da criação artística não chega, efetivamente, a parte significativa das pessoas, conforme ilustram os resultados do inquérito às práticas culturais dos portugueses. As formas “mais legítimas” da criação cultural continuam em meios restritos, não sendo usufruídas pela maioria da população, portanto, o consumo cultural ainda é socialmente estratificado (Borges, 2022). Por exemplo, quando o rendimento do agregado familiar é até 500 euros, os indivíduos participam mais nos festivais e festas locais; já a ópera é consumida quase somente por quem ganha mais de 2.700 euros (Borges, 2022).

Com efeito, os dados recentes sobre a realidade portuguesa indicam que “os *status* hierárquicos produzidos pela oposição entre cultura de elite e cultura de massas não invalidam a emergência de novas segmentações culturais, como as que decorrem da oposição entre consumos omnívoros e unívocos”² (Pais, 2022, p. 328), até porque a aproximação à cultura legítima por parte das classes que são mais jovens, apresentam mais escolarização e rendimentos mais confortáveis não as inibe de desenvolverem práticas mais popularizadas, o que resulta no padrão omnívoro que singulariza os seus perfis culturais (Pais, 2022).

Apesar dos baixos consumos culturais no território nacional, autores portugueses apontam esperança relativamente ao aumento das práticas culturais da população devido à mobilidade escolar intergeracional (Borges, 2022; Cameira, 2022; Magalhães & Silva, 2022; Pais, 2022), fruto da democratização do acesso à escola. “Se esta tendência persistir é expectável que a participação cultural dos portugueses se valorize num futuro próximo, [sendo que] com o alongamento das trajetórias escolares, a hierarquia dos capitais culturais herdados é desestabilizada por efeito dos capitais escolares adquiridos” (Pais, 2022, p. 344).

Por outro lado, a mobilidade escolar intergeracional pode relacionar-se também com a formação artística dos indivíduos (Gomes, 2022). Portanto, os dados indicam que a mobilidade escolar intergeracional está a contribuir para uma mobilidade no capital cultural e diversificação nas práticas culturais. Neste sentido, defende-se o potencial do espaço escola também para a implementação de políticas destinadas à cultura, o que já vem acontecendo em alguns casos com instrumentos como o PNA.

Num contexto de democratização da cultura, no âmbito do qual se fala, muitas vezes, em formação de públicos para a cultura, forma-se uma política de gosto, assente em pressupostos elitistas, em que representantes da minoria que faz o culto das artes mais eruditas projetam nas políticas culturais o seu próprio gosto. O campo cultural reproduz, assim, uma lógica de poder, no âmbito da qual os grupos poderosos (económica,

² Considerando a proposta de Coulangeon e Roharik (2005), podemos entender o conceito de omnívoros como sinónimo de ecléticos (ou seja, relativo a pessoas com consumos culturais diversificados e plurais), enquanto o conceito de unívocos diz respeito a gostos mais singulares e fechados.

social, cultural e simbolicamente) exercem influência sobre os grupos mais dominados, em linha com as teorias de Bourdieu (1979/2010, 1989/2021). A relação de poder é de tal modo estrutural que a questão não reside nos aspetos materiais, mas antes nos gostos e modos de vida das pessoas, resultando que as artes mais eruditas sejam, em certa medida, esotéricas para a generalidade das pessoas. Isto porque há códigos, lógicas e convenções (Becker, 1982/2010) que não são apreendidos pela generalidade das pessoas ou porque essas pessoas simplesmente os recusam por não se identificarem com eles. Segundo Bourdieu (1979/2010), as classes com menos poderes rejeitam os gostos que entendem que não lhes devem pertencer por não se enquadrarem na sua classe.

O acesso à cultura transcende as razões cognitivas, intelectuais e estéticas, havendo também uma componente de sociabilidade com quem entendemos ser semelhante a nós. Se nos deslocamos a um espetáculo cujas convenções não percebemos e se as pessoas nesse espaço se vestem e agem de forma diferente daquelas a que nos habituamos, com códigos que não captamos, então, esse é um fator suficiente para que nos afastemos desse tipo de cultura e de espaços. A ideia da democratização assenta historicamente na ideia de que há uma parte da cultura merecedora de ser usufruída por toda a gente e que é essa parte que deve ser objeto das políticas culturais, e que se há uma parte que não acede a isso então é preciso ensinar essas pessoas a gostarem daquilo de que não gostam. Ora, isso tem um lado impositivo, portanto, é uma política de gosto. E é a base de sustentação do objetivo de formação de públicos das políticas culturais: se as pessoas forem formadas, gostarão das formas de expressão legítima, e, se não gostam, é porque não estão formadas.

As políticas culturais de democratização levantam questões sobre a definição da cultura com que trabalham, deixando de fora expressões culturais que são igualmente ricas e podem igualmente ser consideradas nas políticas públicas. Se entendermos a cultura de forma mais ampla, a riqueza cultural decorre da maneira como a expressividade das pessoas concorre para a sua formação enquanto seres sociais, e isso não tem de acontecer necessariamente na ópera, por exemplo, mas também se realiza noutros terrenos como na cultura popular, que tem sido deixada de parte pelas políticas de democratização da cultura em Portugal. Alertando para perversões da política de animação cultural, entre as quais um excesso de populismo abdicando do valor civilizacional da cultura em benefício do entretenimento que pode ser tão somente manipulação política, Lopes (2007) propõe um modelo de política cultural negociado, participativo, mediado, e não impositivo, que não exerça uma política de gosto, partindo do pressuposto de que não existe uma definição fechada de cultura. Ou seja, um modelo de democracia cultural que coloque os públicos no centro. “São frágeis e desarticulados os esforços públicos no terreno do que considero ser o nó górdio da democracia cultural: a formação de públicos” (Lopes, 2007, p. 95). De acordo com a proposta de Lopes (2007), o primeiro passo deve ser dado pelas instituições culturais e os restantes passos em conjunto com os públicos.

A formação de públicos, como tradicionalmente se aborda, pode ocorrer em várias camadas, como: numa lógica de interesse económico em que as pessoas pagam para ter acesso à cultura; e numa lógica de ensinar as pessoas a gostar daquilo que não está entre

as suas preferências culturais, ou seja, injetando um gosto. A primeira lógica partirá das estratégias das diferentes instituições culturais, enquanto a segunda surge associada às políticas públicas que, no Portugal democrático, têm assentado sobretudo no objetivo da democratização da cultura. Assim, no âmbito da democracia cultural, a ideia predominante hoje é, em certa medida, substituir o público pelo participante. Numa aceção mais genérica, falamos de cidadãos dotados de potencial para aceder à riqueza cultural. Podemos entender que formar públicos pode, de certa forma, remeter para um objetivo de qualificar pessoas para passarem a gostar daquilo de que não gostavam ou cujas convenções não dominavam por não terem enquadramento na sua classe social. A expressão torna-se, nesse sentido, problemática para pensar as políticas culturais de democracia. Cada pessoa é parte de um potencial público, contudo, pensar em pessoas, em detrimento de pensar em públicos, pode abrir horizontes na diversidade e compreender onde é que as pessoas se expressam e usufruem da cultura, sem impedir, ao mesmo tempo, que haja linhas de políticas culturais mais estratégicas e seletivas.

4. LITERACIA ARTÍSTICA PARTICIPATIVA

Se, por um lado, é admissível que as instituições culturais mantenham a expressão “públicos” ou “participantes” para se referirem às pessoas cuja presença pretendem captar e que tenham linhas próprias de políticas estratégicas e mais seletivas, o mesmo não se pode esperar da generalidade das políticas públicas, sobretudo aquelas que articulam as áreas da cultura e da educação. A questão que emerge da reflexão aqui subjacente é a seguinte: como potenciar a relação das pessoas com as artes sem impor o gosto? Tal reflexão implica deixar cair o conceito de formação de públicos da forma como este tem vindo a ser considerado, pelo menos para já, no contexto do espaço escolar. Diferentemente de um museu, a escola não tem de formar públicos para determinadas obras, objetos e correntes artísticas ou formas de expressão cultural específicas, com uma missão concretamente desenhada. Também não tem de se submeter a lógicas de bilheteira (Lipovetsky & Serroy, 2010) nas quais os visitantes (públicos) assumem a importância que for possível de traduzir em números. A escola deve antes ser um espaço de descoberta, potenciando uma participação efetiva nos consumos culturais, através da diversidade de práticas e perspetivas, mesmo que isso implique contrariar as tendências que relegam as artes e as humanidades para um segundo plano e privilegiam áreas que asseguram sucesso financeiro no futuro de crianças e jovens (Nussbaum, 2010/2019) e, sobretudo, contribuindo para atenuar as conclusões a que chegou Bourdieu (1979/2010), que apontam a escola como uma instituição reprodutora das desigualdades sociais.

Numa sociedade competitiva e desigual, o Estado não pode deixar de assumir algumas responsabilidades. As políticas culturais pressupõem escolhas e essas escolhas criam exclusões e inclusões. Assim, não se pode ainda eliminar totalmente a existência de uma política de gosto (Bourdieu, 1979/2010) na cultura, todavia, pode-se e deve-se complementar essas políticas de gosto com políticas mais participativas, procurando atenuar tanto quanto possível essa forma de imposição. Até porque o modelo de

democracia cultural funciona melhor quando criadores e intermediários estão abertos ao diálogo, à partilha e a uma participação mais generalizada (Lopes, 2007), e esta perspetiva deve ser válida também para o contexto escolar.

O conceito de “participação cultural” abre caminho, a partir dos anos 1970, a uma vaga de novas políticas, assentes na animação sociocultural enquanto concretização da democracia cultural (Cruz, 2021). Os anos 1980 foram fundamentais para a institucionalização da arte comunitária, todavia, os avanços do neoliberalismo nas políticas sociais, culturais e económicas, bem como os ataques ao Estado Providência (Harvey, 2008) deixaram-na enfraquecida e os anos 1990 reduziram-na “à necessidade de gerarem valor e garantirem impacto social” (Cruz, 2021, p. 86), pelo que, nos últimos anos, tem sido necessária uma adaptação de artistas e sociedade civil ao modelo capitalista (Matarasso, 2019). Embora autores como Matarasso (2019) distingam arte participativa de arte comunitária, ambas promovem a participação das pessoas envolvidas. Em Portugal e na Europa, existem numerosos projetos de arte participativa e comunitária (Matarasso, 2019), que sugerem modelos de democracia cultural, ainda que possam ocorrer à margem dos poderes políticos — idealmente, devem acontecer à margem desses poderes no sentido de não serem por eles dominados, sem o prejuízo de terem o apoio de poderes políticos, como autarquias. A arte participativa pode, nesse sentido, assentar num modelo de literacia artística participativa, o que se verificará tanto mais quanto maior distribuição de poderes existir em cada processo de criação. A literacia surge como possibilidade de aprendizagem crítica, sem imposição dessa aprendizagem.

Em todas as áreas de expressão cultural as pessoas têm critérios de qualidade, e, em todas, esses critérios são disputados, não são fechados, mas em todas elas, no quotidiano, as pessoas vão estabelecendo consensos. A ideia de qualidade tem, nesse sentido, de ser negociada com os principais criadores que vão a jogo, sendo preciso assumir que não há um critério universal. O carácter estético de uma obra comunitária evidencia que ela não foi construída por artistas profissionais, contudo, a obra exprime a forma como foi feita e essa expressão clara de um trabalho conjunto permite ultrapassar a questão da qualidade (Goldbard & Matarasso, 2021), na medida em que quem a observa não a procura compreender como resultado de um trabalho artístico profissionalmente reconhecido, mas sim enquadrado num processo participativo e comunitário. Não se trata, portanto, de universalizar critérios, mas permitir que se vão negociando, assumindo um carácter conflitual, assente num campo aberto (Eco, 1972/2021) a todas as respostas. Até porque a democracia cultural “não é niilista, nem resvala para o consumismo ou a ditadura da procura. Colocar os públicos no centro das políticas culturais significa, também, situá-los no coração do furacão, isto é, nas contradições e discussões fundadoras da própria democracia cultural” (Lopes, 2007, p. 103). Se substituirmos a expressão “públicos” por “pessoas”, a afirmação torna-se compatível com a proposta deste texto.

Tal não impede que as instituições, como os museus e centros de arte, olhem para as pessoas e identifiquem que públicos pretendem e porquê, ou seja, que características ou gostos pretendem identificar de forma a construírem um público-alvo e trabalhar diretamente para ele. Todavia, esse é um trabalho que deve ser feito caso a caso, tendo

em conta os objetivos, propósitos e missão de cada instituição cultural. A escola, pelo seu carácter democrático, é um espaço privilegiado para trabalhar com crianças e jovens a literacia para as artes, mostrando-lhes a diversidade cultural existente.

Se anotarmos a literacia como processo e reduto duma aprendizagem com significados díspares e consequentes, poderemos afirmar que é um desenvolvimento de competências entre as quais o indivíduo vai acumulando, sintetizando, adequando, organizando, reflectindo e encontrando sentido para a “escola” que há em si. (Gradíssimo & Caetano, 2010, p. 76)

A literacia torna-se, assim, numa possibilidade de aprendizagem e experimentação, que pode levar à compreensão de convenções artísticas (Becker, 1982/2010) e ao despertar de novas linguagens. Num quadro de democracia cultural, espera-se que a literacia artística seja participada, de modo que se estabeleça uma relação tão horizontal quanto possível de partilha de saberes e práticas culturais, que permita às crianças e jovens contribuírem para os debates e proporem iniciativas. O que se propõe é, em vez da formação de públicos ou de pessoas para a cultura, que haja uma literacia artística participativa e que a mesma comece no contexto escolar, por via do PNA, podendo, posteriormente, estender-se a outros contextos. Deste modo, o conceito de formação passa para uma ideia de participação, a qual se encontra mais em linha com o modelo de democracia, pois só um modelo participado será efetivamente democrático.

Em suma, a literacia artística participativa é uma proposta concetual, alternativa ao conceito de formação de públicos. Enquanto o conceito de formação de públicos assume uma lógica impositiva, podendo resvalar para uma imposição de gostos, a literacia artística participativa propõe espaços de experimentação de diferentes formas de expressão cultural e artística, considerando legítimas todas essas formas. Todavia, esta proposta assenta, de resto, nos eixos já apresentados por Lopes (2007) na sua proposta de democracia cultural: negação dos usos hierarquizados e hierarquizantes da cultura; direito coletivo e individual à cultura; permitir a criação de bens e obras culturais, bem como a sua distribuição e receção; e a invenção de uma nova profissionalidade para facilitar a familiarização com a obra de arte, permitindo múltiplas interpretações e pontos de vista.

Num contexto de democracia cultural faz sentido que a relação das pessoas com a cultura não seja meramente passiva, numa lógica de usufruto, permitindo uma relação mais ativa com a possibilidade de cada pessoa participar na criação de projetos, explorando-se enquanto ser social e cultural de pluralidades (Lahire, 1998/2002). Através de processos de literacia artística participativa será possível que as pessoas — no caso, crianças e jovens — aprendam; conheçam mais (obras, artistas, práticas, linguagens, etc); tenham a possibilidade de experimentar (leituras, espetáculos, visualizações, texturas, etc); ampliem reflexões e interpretações, estimulando o sentido crítico; reconheçam convenções e códigos (mesmo que não se identifiquem com eles); e tenham espaço para partilhar gostos e interesses (mesmo que arrojados e tendencialmente marginalizados pelo sistema de ensino), fazer propostas e criar projetos artísticos através de diferentes formas de expressão. Tal deve acontecer de forma a que as pessoas estejam informadas

para, posteriormente, decidirem sobre o que querem consumir/usufruir, ou seja, trata-se de mostrar possibilidades sem impor consumos e/ou práticas, como pressupõe tradicionalmente a formação de públicos, associada às políticas de democratização da cultura. A ideia de mostrar possibilidades, de uma forma participativa, deve permitir que essas possibilidades (sejam obras de arte como livros, poemas e filmes, ou quaisquer outras formas de expressão cultural) sejam mostradas tanto por docentes como por discentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre as pessoas e a cultura é complexa. O mais recente inquérito às práticas culturais dos portugueses trouxe dados importantes para interpretar melhor essa complexidade, entre os quais o papel da mobilidade escolar intergeracional não só quanto ao consumo cultural, como também no que concerne a um ecletismo das novas gerações (Borges, 2022). O conceito de formação de públicos, tradicionalmente um objetivo das políticas de democratização que se revelam um fracasso no Portugal democrático (Marques, 2014; Santos, 1998; Xavier, 2016), deixou de fazer sentido num contexto que onde se ambicione a democracia cultural. Assim, faz sentido repensar a relação entre as pessoas e a cultura, e considerar a escola um espaço privilegiado para criar um modelo forte de democracia cultural em Portugal.

É neste sentido que o conceito de literacia artística participativa, assente nos pressupostos práticos da democracia cultural (Lopes, 2007; Neves et al., 2023), emerge como adequado para as políticas públicas para a cultura. A operacionalização deste conceito encontra-se prevista, de resto, no âmbito do instrumento político PNA. Todavia, existe um desafio significativo, que tem a ver com o carácter voluntário na adesão a este instrumento de política cultural por parte de cada agrupamento de escolas, pelo que ficam a faltar mecanismos que permitam a todas as escolas públicas serem aderentes do PNA e, consequentemente, desenvolverem projetos que permitam trabalhar a literacia artística participativa. Mesmo que este instrumento possa funcionar como um ponto de partida para a introdução de um modelo de democracia cultural nas escolas portuguesas, será importante, no futuro, pensar em medidas que sejam transversais a todas as escolas públicas e a partir das quais todas as crianças e jovens possam beneficiar de práticas de literacia artística participativa.

Espera-se que esta proposta contribua para o debate sobre as políticas públicas de democracia cultural. A literacia artística participativa pode ser uma resposta para que haja efetivamente uma democracia nos processos que venham a surgir de políticas públicas, pois isso implica o envolvimento das pessoas que deixam de ser formandas e passam a poder ser, também, em certa medida, formadoras, através de processos partilhados e no âmbito dos quais se torna possível mostrar artes e co-criar projetos. Após um primeiro passo, dado pelo PNA, será igualmente importante refletir-se sobre os currículos de ensino, os autores e autoras que a escola dá a conhecer na história da arte, na literatura e noutras linguagens artísticas. É relevante ainda refletir-se, nesse sentido, sobre como ampliar, dentro da sala de aula, também as possibilidades de abordar autores e autoras da cultura *mainstream* (Martel, 2010), em linha com os

consumos de discentes. A literacia artística participativa conjuga os interesses de todas as partes envolvidas, permitindo a cada uma propor objetos artísticos para fazerem parte de uma reflexão conjunta.

Tal literacia deve, primeiramente, ser trabalhada no contexto escolar, pelo facto de ser um espaço que se espera democrático, frequentado por todas as crianças e jovens, independentemente das suas capacidades e do capital sócio-económico das famílias, e também pelos efeitos já estudados da mobilidade escolar intergeracional numa mobilidade no capital cultural dos indivíduos. Desta forma, a instituição escolar estará já a dar um primeiro passo, em linha com a proposta de Lopes (2007). Considerando o impacto da mobilidade escolar intergeracional nas práticas culturais dos portugueses e o enfraquecimento do modelo hierarquizado da cultura na atualidade nacional (Borges, 2022; Pais, 2022), esta proposta defende que a escola deve ser a instituição a dar o primeiro passo no que concerne às políticas públicas para a cultura. Entende-se que o conceito da literacia artística participativa é o mais adequado para abordar a relação das crianças e jovens com a cultura, devendo, posteriormente, ser transportado para as restantes instituições públicas para que estas possam dar os passos seguintes em conjunto com as pessoas (Lopes, 2007).

Através da literacia artística participativa, mais do que adquirir gostos impostos, as pessoas estarão a adquirir possibilidades de experimentação, as quais poderão, posteriormente, querer aprofundar ou declinar. Mesmo quando não gostarem de determinada prática ou objeto artístico terão ferramentas que lhes permitam compreender o porquê, pois já terão experimentado e refletido sobre isso. Tal consegue-se através da negociação entre dar a conhecer os gostos impostos pela instituição escolar e, em troca, haver a possibilidade de reconhecer outros gostos e interesses, alinhados com cada *habitus* e num momento (infância e juventude) em que as trajetórias de vida ainda são curtas e, portanto, devem ser enriquecidas com o conhecimento sobre a diversidade das formas de expressão cultural e artística. Em suma, a mesma escola que impõe a leitura de Fernando Pessoa, Camões e Saramago, deve estar recetiva a ler e refletir sobre autores e autoras cuja legitimidade provém agora de espaços digitais contemporâneos como os *bookstagram*s (Catanho, 2020) e os *booktokers* (Sá, 2024), pois só assim se poderá falar de participação efetiva (democracia cultural), em detrimento de uma mera lógica de acesso (democratização da cultura, com imposição de gostos).

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P., através da concessão de uma bolsa de doutoramento (referência n.º 2023.01942.BD).

REFERÊNCIAS

Becker, H. S. (2010). *Mundos da arte* (L. S. Payo, Trad.). Livros Horizonte. (Trabalho original publicado em 1982)

- Borges, V. (2022). Ecletismo ou distinção? Cinema, espetáculos ao vivo, festivais e festas locais. In M. L. Antunes, P. Magalhães, & J. M. Pais (Eds.), *Práticas culturais dos portugueses* (pp. 235–284). Imprensa de Ciências Sociais.
- Bourdieu, P. (2010). *A distinção. Uma crítica social da faculdade de juízo* (P. E. Duarte, Trad.). Edições 70. (Trabalho original publicado em 1979)
- Bourdieu, P. (2021). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). Edições 70. (Trabalho original publicado em 1989)
- Cameira, E. (2022). A leitura e a frequência de bibliotecas e arquivos no arranque dos anos 20 do século XXI. In J. M. Pais, P. Magalhães, & M. L. Antunes (Eds.), *Práticas culturais dos portugueses* (pp. 143–196). Imprensa de Ciências Sociais.
- Cultura Portugal. (2021, 10 de maio). *Carta do Porto Santo*. Retirado em 8 de julho de 2025, de <https://www.culturaportugal.gov.pt/pt/saber/2021/05/carta-do-porto-santo>
- Catanho, C. (2020). *Bookstagram: Uma nova forma de cativar leitores: Os casos dos Estados Unidos da América e Portugal* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/44139>
- Coulangeon, P. (2005). Social stratification of musical tastes: Questioning the cultural legitimacy model. *Revue Française de Sociologie*, 46, 123–154. <https://www.jstor.org/stable/25130400>
- Coulangeon, P. (2015). Social mobility and musical tastes: A reappraisal of the social meaning of taste eclecticism. *Poetics*, 51, 54–68. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.05.002>
- Coulangeon, P., & Roharik, I. (2005). Testing the ‘omnivore/univore’ hypothesis in a cross-national perspective. On the social meaning of eclecticism in musical tastes in eight European countries. In *The Summer meeting of the ISA RC28, UCLA* (pp. 1–28). <https://sciencespo.hal.science/hal-01053502v1>
- Cruz, H. (2021). *Práticas artísticas. Participação e política*. Edições Colibri.
- Goldbard, A., & Matarasso, F. (2021). *Ética e arte participativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, R. T. (2022). Participação artística e capitais culturais. In J. M. Pais, P. Magalhães, & M. L. Antunes (Eds.), *Práticas culturais dos portugueses* (pp. 285–310). Imprensa de Ciências Sociais.
- Gradíssimo, A. & Caetano, A. P. (2010). A obra de arte como um caminho para uma literacia artística no currículo de EVT. In M. Oliveira & S. Milheiro (Eds.), *As artes na educação - Contextos de aprendizagem promotores da criatividade* (pp. 67–78). Folheto Edições e Design.
- Eco, U. (2021). *A definição da arte*. (J. M. Ferreira, Trad.). Edições 70. (Trabalho original publicado em 1972)
- Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo – História e implicações* (A. Sobral & M. S. Gonçalves, Trans.). Ed. Loyola. (Trabalho original publicado em 2005)
- Lahire, B. (2002). *O homem plural. Os determinantes da ação* (J. A. Clasen, Trad.). Editora Vozes. (Trabalho original publicado em 1998)
- Lahire, B. (2006). *A cultura dos indivíduos* (F. Murad, Trad.). Artmed Editora. (Trabalho original publicado em 2004)
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada* (V. Silva, Trad.). Edições 70. (Trabalho original publicado em 2008)

- Llosa, M. V. (2017). *A civilização do espetáculo*. Quetzal Editores.
- Lopes, J. T. (2007). *Da democratização à democracia cultural: Uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Profedições.
- Magalhães, P., & Silva, J. R. (2022). Aspetos metodológicos e sociografia dos inquiridos. In J. M. Pais, P. Magalhães, & M. L. Antunes (Eds.), *Práticas culturais dos portugueses* (pp. 47–54). Imprensa de Ciências Sociais.
- Marques, F. P. (2014). *Cultura e política(s)*. Âncora Editora.
- Marques, M. S. (2015). Críticas ao modelo hierarquizado de cultura: Por um projeto de democracia cultural para as políticas culturais públicas. *Revista de Estudios Sociales*, 1(53), 43–51. <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.03>
- Martel, F. (2010). *Cultura mainstream. Cómo hacen los fenómenos de masas*. Taurus.
- Matarasso, F. (2019). *Uma arte irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neves, J. S., Lima, M. J., Santos, J., Macedo, S. C., Martins, A., Pratas, S., Pereira, J., & Nunes, N. (2023). Democracia cultural e políticas públicas: O papel do associativismo popular. *Análise Associativa*, (10), 14–42. <http://hdl.handle.net/10071/32640>
- Nussbaum, M. C. (2019). *Sem fins lucrativos. Porque precisa a democracia das humanidades* (H. Barros, Trad.). Edições 70. (Trabalho original publicado em 2010)
- O'Brien, D. & Ianni, L. (2022). New forms of distinction: How contemporary cultural elites understand 'good' taste. *The Sociological Review*, 71(1), 201–220. <https://doi.org/10.1177/00380261221128144>
- Pais, J. M., Magalhães, P., & Antunes, M. L. (Eds.). (2022). *Práticas culturais dos portugueses*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Pais, J. M. (2022). Práticas culturais e clivagens sociais. Práticas culturais dos portugueses. In J. M. Pais, P. Magalhães, & M. L. Antunes (Eds.), *Práticas culturais dos portugueses* (pp. 311–351). Imprensa de Ciências Sociais.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro. (2019). Diário da República n.º 37/2019, Série I, 1390–1393. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/42-2019-119975746>
- Sá, N. R. C. (2024). *Tendências de consumo literário: O papel do booktok na promoção da efetividade da leitura entre os jovens* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/94481>
- Santos, M. L. L. (Ed.). (1998). *As políticas culturais em Portugal. Relatório nacional: programa europeu de avaliação das políticas culturais nacionais*. Observatório das Atividades Culturais.
- Vargas, C. (2022). *Governança da cultura*. Edições Humus.
- Villarroya, A. A. (2010). Cultura mediada, diversidade e estratificação social: Para uma sociologia das práticas culturais em Espanha. In M. L. L. Santos & J. M. Pais (Eds.), *Novos trilhos culturais. Práticas e políticas* (pp. 193–215). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Xavier, J. B. (2016). *A cultura na vida de todos os dias*. Porto Editora.

NOTA BIOGRÁFICA

Cátia Cardoso é doutoranda em Sociologia na Universidade de Coimbra, mestre em Cinema (2020) pela Universidade da Beira Interior, com a dissertação “O Cinema na Televisão Pública Portuguesa: Um Olhar Sobre os Magazines Cinematográficos Atualmente Exibidos na RTP”, e licenciada em Comunicação Social (2018) pelo Instituto Politécnico de Coimbra. A sua investigação “Legitimidade Cultural no Portugal dos Anos 20 do Século XXI” é financiada pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P., e tem o Centro de Estudos Sociais como instituição de acolhimento. Profissionalmente, é jornalista e tem ainda experiência nos setores de rádio e cinema. É dirigente associativa e autora de obra literária nos géneros de prosa e poesia. Participa regularmente em atividades de debate e promoção cultural.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8895-5764>

Email: catiacardoso@ces.uc.pt

Morada: Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Av. Dr. Dias da Silva, 165, 3004-512, Coimbra, Portugal / Centro de Estudos Sociais, Colégio de S. Jerónimo, Largo D. Dinis, Apartado 3087, 3000-995, Coimbra, Portugal

Submetido: 12/05/2025 | Aceite: 29/06/2025



Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.