



Universidade Federal De Pernambuco
Centro De Artes E Comunicação
Departamento De Teoria Da Arte E Expressão Artística
Graduação Em Artes Visuais – Licenciatura

Trabalhos de Conclusão de Curso 2016

Conteúdo

A Criação de uma Personagem <i>Drag</i> para Além da Carne, Osso e Purpurina (Natália Costa Barros)	Erro! Indicador não definido. -64
À Flor da Pele: Experiências e Reflexões sobre a Amorosidade, Afetividade e Toque no Ensino de Artes Visuais. (Maria Clara De Lima Santos).....	65- 108
A Xilogravura de Mestre Dila (Robertson Rodrigues Da Silva)	109-197
Artista Etc: Vivências na Formação Docente em Artes Visuais (Camilla Fernanda Da Fonseca)	198-245
Cartas de Priscila: Formação de Professores/as de Artes Visuais para Questões de Gênero e Sexualidades (Priscila Ferreira Agostinho).....	246-342
E Quando o Candomblé está na Escola? Ensino de Artes Visuais e Religiões de Matriz Africana (Sandro Drumond Barbosa de Moraes)	Erro! Indicador não definido. 43-388
Ensaio Sobre o Vazio (Jones de Jesus Nideck)	Erro! Indicador não definido. 89-501
“Eu Posso Gostar de Rosa Também?” Construções de Gênero em Produções Visuais Infanto-Juvenis (Alice Carolina Almeida De Souza)	502-591
Fazer Gravura: Gravar Sem Poluir (Frutuoso da Silva Lorega Filho)	592-634
Fédora do Rego Monteiro Fernandes e Possíveis Implicações na Formação de Professoras/es de Artes Visuais (Clarissa Generino Duarte)	635-694
Galeria de Arte Corbiniano Lins: Experiências de Mediação Cultural (Maria Anita de Burgos Brito).....	695-756
Quadrinhos e Alfabetismo Visual: Pesquisa Artográfica (Artur Vicente Bezerra) .	757-800
Quem Legitima a Arte? Romero Britto como Estudo de Caso (Sarah Maria Claudino de Moura)	801-851
Rabiscos de Memórias (João Rafael Silva Santos).....	852-931
Saberes Artesanais de Mulheres e o uso de Materiais Reciclados (Claudilene Fernandes Narciso Santana)	932-964
Uma Experiência com Papel Machê no Ensino de Arte Contemporânea (Simone Muniz Oliveira)	965-1022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - CAC
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

NATÁLIA COSTA BARROS

*A criação de uma
personagem drag para além
da carne, osso e purpurina*

RECIFE

2016

NATÁLIA COSTA BARROS

A criação de uma personagem drag para além da carne, osso e purpurina

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Artes Visuais como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciada em Artes
Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Borre Nunes

RECIFE
2016

NATÁLIA COSTA BARROS

**A CRIAÇÃO DE UMA PERSONAGEM DRAG
PARA ALÉM DA CARNE, OSSO E PURPURINA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Artes Visuais como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciada em Artes
Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Borre Nunes

Data da defesa: 16 de Junho de 2016.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Borre Nunes
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Profa. Me. Luciana dos Santos Tavares
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE)

Profa. Dra. Maria Betânia e Silva
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Prof. Dr. Rodrigo Carvalho Marques Dourado
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Resumo

O ponto de partida e fio condutor deste estudo são minhas próprias experiências de vida em relação as representações de gênero e determinações da heteronormatividade nos grupos sociais nos quais estou inserida. Busco uma escrita autobiográfica para abarcar os estudos de performatividade e o profundo interesse no potencial do ser/fazer *drag* enquanto ato transgressor e potência pedagógica cultural. Investigo como se constroem as personagens/personalidades *drags* e a partir de quais referências imagéticas são embasadas suas criações. Entrevistei três *drag queens* presentes na atual cena recifense, misturando suas falas e concepções e minhas vivências para compor uma personagem, elaborando uma espécie de estudo-resposta-performance. Trata-se de uma investigação autobiográfica embasada nos estudos da cultura visual, gênero/sexualidade e teoria *queer*.

Palavras-chave: *Drag*; Cultura Visual; Autobiografia; Gênero e Sexualidades e Teoria *Queer*.

Agradecimentos

Agradeço e dedico este trabalho, primeiramente, a pai e mãe que abdicaram de muito para que não me faltasse nada. Agradeço aos demais familiares por acreditarem em mim e também serem “vítimas” das minhas problematizações. Aos amigos e amigas, um grande agradecimento, porque acompanharam a jornada do TCC e souberam entender os meus desaparecimentos. Também agradeço a Rocky, pelo suporte incrível! A Moony, pelas sessões (gratuitas) de terapia do riso e também, agradeço infinitamente a Pigo, que acumulou múltiplas funções ao ser minha parceira, amiga, psicóloga, babá, *designer* e motivadora pessoal. Eu amo você.

Um grande agradecimento as professoras e professores do CAC-UFPE, pela dedicação e compartilhamento de saberes ao longo da minha formação acadêmica e para não me estender muito, mas já estendendo, em especial, agradeço a minha orientadora Luciana, que não desistiu de mim (também não deixou que eu desistisse) e topou caminhar nessa louca jornada e dividir seu tempo, casa, comida e memórias comigo.

As amigas que colaboraram muito para que esta pesquisa acontecesse, um abraço e muita purpurina, viu?

Sumário

1.	<i>Aquela que escreve</i>	
	<i>“If you’re going start drag, the place you start is with yourself.”</i>	7
2.	<i>Uma breve história sobre o drag</i>	
	<i>“Reading is fundamental.”</i>	13
3.	<i>Caminhos de investigação</i>	
	<i>“You better work!”</i>	23
4.	<i>Entrevistando as drags</i>	
	<i>“We’re born naked, the rest is all drag.”</i>	27
5.	<i>Uma performance de gênero em processo</i>	
	<i>“The time has come, that you lipsync for your life!”</i>	43
6.	<i>Conclusão</i>	
	<i>“Sashay, alway...”</i>	54
7.	<i>Referências bibliográficas</i>	58

1. Aquela que escreve

"If you are going
start drag, the
place you start is
with yourself"

- Ru Paul

*Se você está começando
com o drag, o lugar para você
iniciar é consigo mesmo.*

Era dia 10 de março de 2016, também coincidia no primeiro dia da disciplina de Tramações: cultura visual, gênero e sexualidades, proposta pela professora Luciana Borre na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Eu cheguei atrasada alguns minutos, não que isso fosse necessariamente um hábito, mas o trânsito recifense consegue ser bem caótico. Hoje me sinto, de certa forma, agradecida por ter chegado acidentalmente mais tarde, talvez, se chegasse antes os relatos que ouvi não teriam tanto peso. Sentei-me no canto da sala, confortavelmente entretida naquele mar de pessoas entrelaçadas, que se tocavam com intensidade, buscavam-se em olhares cúmplices e profundos. A proposta dada era que os alunos, uma vez inseridos em uma rede (uma trama de numerosos elásticos atados), além de unidos entre si através da manta elástica, buscassem conhecer o outro, por vezes a pessoa que estava ao seu lado, quando o toque era promovido sem o auxílio da visão ou mesmo o contato apenas pela profundidade do olhar direcionado a outra pessoa mais distante. Eu descobri que tinha medo de me aprofundar. Digo mais, tinha medo que se aprofundassem em mim, que fosse descoberta se acaso participasse da proposta. Porém, chegou Eduardo.

Quando a atividade dos estudantes unidos pela trama ainda prosseguia, muitas falas e relatos pessoais eram revelados no processo, permitindo que aos poucos todos nós nos conhecêssemos pelas experiências que compartilhávamos em comum ou pela própria empatia que aos poucos era desenvolvida naquele ambiente. Luciana havia iniciado contando a sua experiência e falava com remorso, pelo menos era o que eu sentia. Falou do seu tempo de professora na escola do ensino fundamental e recordou de um aluno em especial: Eduardo. Ele era uma criança “comum”, com uma família presente e zelosa. Com o passar dos anos, Eduardo revelou-se uma criança de gostos muito peculiares (será?), gostava de andar com as meninas e na peça da escola, pasmem, seu desejo era ser o arco-íris! Mal sabia Eduardo que sua excentricidade natural viria a tornar-se motivo de chacota na boca de pessoas que deveriam estar ali para ajudá-lo a crescer enquanto pessoa, cidadão, ser humano pensante. Mas a escola tem lá sua perversidade, “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (LOURO, 1997, p. 57). Luciana contou que posteriormente se tornara professora de Eduardo e que o conheceu mais de perto,

também tivera a incumbência de responder uma pergunta crítica e decisiva da mãe do menino: “Eduardo vai ser gay?” Ao mesmo tempo em que o pai as observava a metros de distância. Não sei se ela soube responder aquela pergunta, nem eu saberia se tivesse um aluno parecido. Dessas situações inesperadas não somos capazes de prever. Pelo que sei, a partir daí a vida de Eduardo mudou bastante, entre conselhos pedagógicos, religiosos, psicológicos... Mas vamos ao ponto crucial. Anos depois, quando Luciana já não era mais professora de Eduardo e sua figura não deveria ser mais que uma lembrança, surgiu a notícia: o garoto havia tentado suicídio.

Aquela afirmação caíra sobre mim como um poderoso baque surdo, pois até então estava envolvida na história que vinha sendo narrada, olhos fixos nos gestos da professora, na sua fala e, ao mesmo tempo, sentindo um medo crescente, como quem receia ouvir o resto da história, mas escuta mesmo assim. Naquele momento, senti um bolo formar-se em minha garganta, os olhos marejaram:

Eu fui Eduardo!

Lembro-me dos meus 13 anos, deslocada, insegura e extremamente incerta sobre mim mesma. Eu tinha consciência que nunca havia sido uma garota dentro dos padrões sociais esperados. Não falo de grandes mudanças e diferenças relativas a aparência (apesar de que hoje trato dela mais como um ato político), mas era por dentro sabe? Os anos iam passando e eu me distanciava cada vez mais dos ideais que se propunham para as meninas da minha idade.



Da esquerda para a direita: eu, meu avô e minha tia na feira de ciências em 2004. Fonte: arquivo pessoal.

Percebi que sempre brinquei mais com os meninos, apesar de não gostar muito de futebol mas gostava de como eram criativos. Caças ao tesouro, exploração de jardins, invenções megalomaníacas de poções que iriam mudar o mundo. Era disso que eu gostava, mas aos treze anos os meninos e as meninas já eram outros. Elas falavam de astros da música, do cinema e dos bonitinhos das classes avançadas. Eu não gostava muito disso, mas acredito que não sofri preconceitos na época porque já me percebia fazendo esforço para me enquadrar. Dentro de mim, o sentimento de inadequação só crescia. Não me encaixava na escola, não me encaixava dentro de casa, na família.

O que sentia Eduardo no momento em que desistiu de tentar continuar sobrevivendo? Eu sei o que sentia. Era um tal de um desejo de nunca ter nascido, de sua própria existência ser um peso para a sua família, para a sociedade. Parece que nunca vai existir um futuro para nós, os “desajustados”.

Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa? (LOURO, 1997, p. 83-84).

Foi em uma noite nesta época, eu não recorro precisamente o dia, já era final de tarde e eu me encontrava sozinha na cozinha da casa silenciosa, reflexiva após seguir para a gaveta de talheres e sacar a faca de corte para carne, a mais amolada dentro dos muitos armários. Lembro-me de ter segurado o cabo de madeira com força, parecia estar decidida de que não havia outra coisa que pudesse ser feita, que se eu tivesse coragem o suficiente e empunhá-la em minha barriga, então toda aquela confusão e culpa terminaria naquele instante. Seria como a picada de uma agulha, não é? Porém, ainda que a vontade de desaparecer ali mesmo fosse imensa, eu não consegui terminar o que havia começado.

Hoje eu passo pela mesma cozinha, observo a mesma gaveta e uso a mesma faca nas atividades culinárias. Ainda assim, me pego questionando qual a importância de ter continuado tentando viver. Vários outros momentos difíceis vieram após os treze anos, mas nenhum deles me fizera pensar novamente em desistir da minha existência. Acredito que encontrei a resposta aqui, na história que conto, na experiência de alguém que teve a oportunidade e continuou caminhando para se tornar a porcentagem dos sobreviventes.

Muitas vezes ouvi do meu pai, de familiares em geral, que para ser gay ou lésbica não era preciso ser expansivo (lê-se, você não precisa “dar pinta”) e por muitos anos eu acreditei que fosse assim mesmo, que podia e seria uma mulher melhor, mais aceita e reconhecida com seriedade se levasse minha vida com normalidade. Que normalidade?

Não era normalidade, era normatividade. Essa palavrinha que traz consigo uma série de preconceitos arraigados, que cobra das pessoas posturas e reforça hegemonias. Então, iniciei este escrito e pesquisa trazendo várias questões: Qual a importância do ser/fazer *drag* em uma sociedade heteronormativa? Em que momentos eu me identifico com o ato de ser *drag*? Como uso dos conceitos de ser/fazer *drag* para tentar socializar-me enquanto mulher? Não seríamos todos nós, em algum momento, encenadores de uma personagem?

Dentro deste cenário, acredito que a *drag* tem um grande potencial político subversivo e educativo na desconstrução dos padrões eleitos pela sociedade como a figura do que é o universo masculino e feminino. Tal personagem promove a transgressão usando do exagero e comicidade para salientar o quanto nossas posturas de gênero não são naturais, especialmente quando materializadas em modelos únicos que carregam mitos acerca dessa construção de posturas. O ser uma *drag queen* nada mais é do que uma pessoa que não deseja personificar uma mulher de fato, mas utiliza todos os signos do feminino para materializar uma figura que escapa dos conceitos do que é ser homem ou mulher; que emula e performa uma personagem que desnaturaliza os códigos sociais de gênero.

A partir dessas vivências, sinto-me motivada a desenvolver um estudo sobre gênero e sexualidade, considerando também a teoria *queer* no campo da educação das artes visuais para responder as seguintes perguntas: Como concebo a criação de personagem a partir de minhas vivências e influências de outras personagens *drags* do cenário de Recife – PE? Quais são as referências (visuais ou não) que servem de base para a criação dessas personagens, seus nomes artísticos e como se dá a relação dos seus personificadores (*performers*) com a personagem criada?

Para responder a estas perguntas de pesquisa, conversei com três *drag queens* de Recife, que mantêm seus trabalhos artísticos ativos no momento e iniciaram suas criações no mesmo ano: Ashley, Victória e Koda.

Este estudo é fundamentado em uma investigação autobiográfica e de produção artística performática; embasado nas concepções da cultura visual e teoria *queer*. Apresento o trabalho em 4 partes: A primeira trata de uma introdução sobre a história da personagem *drag* e algumas de suas aparições na linha do tempo na humanidade até os dias atuais, onde encontro três entrevistadas na cidade de Recife; a segunda parte, onde falo dos caminhos que tomei desde a decisão de entrevistar *drag queens* sob os estudos da cultura visual até a descoberta de uma escrita autobiográfica em conjunto com as leituras de teoria *queer* e performatividade de Judith Butler. Na terceira parte, teço meus diálogos com as minhas entrevistadas Victoria, Ashley e Koda, buscando entender as referências que formam essas personagens ao passo que procuro entender as minhas próprias referências para a criação de uma poética; o tema da quarta parte aborda a produção de uma poética, onde falo da criação de uma performance embasada nas minhas vivências e nos sentidos que produzi a partir das entrevistas e estudos sobre a cultura *drag*.

2. Uma breve história sobre o drag

"Reading is
fundamental"

- Ru Paul

Nesse momento me vem a cabeça uma lição muito pertinente que RuPaul¹ nos dá ao dizer “*reading is fundamental*” em 2010 na segunda temporada do seu programa². O que entendo por isso é que antes de começar a tecer qualquer argumento sobre *drag*, é necessário entender qual o seu ponto de partida. Para podermos falar da importância do ato de se montar ou performar a fim de desconstruir as tão arraigadas regras sobre ser homem e ser mulher, se faz imprescindível uma busca através da história e entender quem foram os antecessores do que hoje conhecemos sobre ser/fazer *drag*.

O resumo que apresento não tem a pretensão de ser uma análise abrangente sobre a história da cultura *drag* e seus personificadores, mas apenas uma introdução ao tema, servindo então como objetivo principal chamar a atenção do/da leitor/ra para a importância de se ter um prévio conhecimento sobre o assunto que irá ser tratado nos próximos capítulos.

Muito além da mera caracterização ou o fato de se travestir tal qual o gênero oposto (o que não é uma regra dentro do meio), *drag* envolve o ato de personificar, transmitir impressões e incentivar as transgressões a “normalidade do gênero”, afinal, o que é ser homem ou mulher de fato e especialmente na contemporaneidade?

Pode-se dizer que *drag* é uma das artes mais antigas do mundo. Porém, é possível afirmar que ela também não começou sua jornada com este nome, nem mesmo dentro do formato que encontramos hoje em dia, mas uma coisa é certa: ainda que a arte do *drag* tenha recebido vários nomes, diferentes encargos e papéis na sociedade, passando por várias transformações, ela “nunca perdeu seu principal objetivo – o grande estranhamento” (AMANAJÁS, 2014, p.1).

Em boa parte da sua trajetória pela humanidade, a persona *drag* caminha ao lado da história do teatro e por isso se estima que o seu nascimento pode ser tão

1. RuPaul é uma *drag queen* norte-americana que se tornou bastante conhecida após aparecer em filmes, programas televisivos e álbuns musicais nos anos 90.

2. Em fevereiro de 2009 é lançado na televisão norte-americana o *reality show* RuPaul’s Drag Race, apresentado pela *drag queen* RuPaul. O programa procura realizar uma espécie de competição para decidir quem será a nova *America’s Next Super Star* do ano, até que seja renovada em outra competição no ano posterior.

antigo quanto são as manifestações humanas no ofício de interpretar e contar histórias através da arte. Assim, podemos considerar sua primeira ascensão na Grécia, dentro do teatro de máscaras, onde “a origem dos atores na Antiguidade Clássica está intimamente associada as origens do próprio teatro. Segundo a tradição, terá sido Téspis o primeiro a distanciar-se do coro e a individualizar-se como ator” (CASTIAJO, 2012, p.79).

Porém, cabe aqui a necessidade de se falar das personagens femininas, ainda que as mulheres estivessem muito aquém da participação no teatro, uma vez que aos homens era delegada a função de igualmente personificar as personagens masculinas e femininas em cena.

Ficou estabelecido que a função de vestir a máscara com personas masculinas e femininas seria um papel único e exclusivo do homem. Clitemnestra, Medéia, Electra, Ifigênia e Antígona: todas essas personagens foram vividas por homens na antiga Grécia. É importante ressaltar que, naquela época, o ator usava não somente a máscara para interpretar papéis femininos: roupas e enchementos também eram adicionados para a composição da personagem (AMANAJÁS, 2014, p. 5).

Do Ocidente ao Oriente, vários foram os homens que cederam seus corpos e modificaram sua imagem a fim de assumir as “personalidades femininas”, aqui, deixo registrado algumas importantes e expressivas aparições de transformistas dentro das artes cênicas como o *kabuki* japonês citado pelo autor Roger Baker:

When Noh and Kabuki are presented in tradicional form they offer what in perhaps the only opportunity in the world today of seeing a female impersonator using real disguise: the onnagata or 'woman impersonator'³ (BAKER, 1994, p. 68).

3. Traduz-se: Quando Noh e Kabuki são apresentados em sua forma tradicional eles oferecem o que talvez seja a única oportunidade no mundo de hoje de ver um personificador feminino usando disfarce real: a onnagata ou “personificador da mulher”.

Além do tradicional teatro japonês, temos os bailarinos *gotipuas* da tradição de dança *Odisi* na Índia. Segundo o instituto de dança Abhinna Sundar⁴, na língua Oriya “*Goti*” significa “único” e “*Pua*” significa “garoto”. A organização esclarece que por séculos, a dança dos *gotipuas* vem sendo performada em *Orissa* por jovens garotos que se vestem como mulheres para louvar os deuses Jagannath e Krishna.

Chegamos no período Elisabetano⁵ e qualquer papel feminino criado por um dramaturgo ainda seria interpretado por um homem, ainda que fosse um jovem rapaz, como era realizado nesta época. Também vale salientar um fato curioso sobre o nome *drag*, entre os muitos mitos desse universo de transformismo, contam que o nome *drag* advém deste mesmo período histórico e que partiria de uma observação realizada por Shakespeare em seus escritos para designar quem interpretaria suas criações femininas.

Especula-se também que Shakespeare, ao conceber suas personagens femininas, ao rodapé da página em que descrevia tal papel, marcava-o com a sigla DRAG, *dressed as a girl* (vestido como uma menina, em tradução livre), para sinalizar que aquela personagem seria interpretada por um homem (AMANAJÁS, 2014, p. 10).

Após os grandes dramas do teatro europeu e *cross-dressing* na ópera, o século XX chega trazendo uma nova formulação de como as pessoas lidariam com o *drag* e como ele vinha sendo feito. Tão logo os grandes papéis femininos das peças teatrais foram deixados de lado, a *drag queen* começou a adquirir um caráter mais popular, por assim dizer, a dama pantomímica⁶ surge como uma figura que traz uma nova forma de comicidade aos palcos ao misturar vários elementos teatrais em sua performance, como fala Igor Amanajás (2014, p.14):

4. <http://www.gotipua.com/gotipuadance.html>

5. Período que compreende o reinado na Inglaterra da rainha Elizabeth I (1558-1603).

6. A dama de pantomímica é um tradicional papel da pantomima britânica. É uma continuação do retrato de personagens femininas interpretadas por atores masculinos em *drag*.

A dama pantomímica abrigava uma alta variação de personas e incluía elementos do *clown*, da comédia *stand up* e do canto popular. Pelos 40 ou 50 primeiros anos do século XX, a dama pantomímica foi a única forma de drag queen existente e mais do que isso, era uma forma artística respeitada e aceita, personagem que todo comediante eventualmente possuía em seu leque.

Essa personagem assumia um papel importante ao direcionar sua fala para o dia a dia da classe operária, causando uma imediata identificação nas pessoas ao trazer a temática cotidiana das mulheres daquela sociedade através de personagens estereotipadas, interpretadas de forma exagerada por uma figura caricata e dúbia de um homem personificando uma mulher:

Mesmo que utilize o conceito hegemônico misógino de identificação do feminino, a *Drag* extrai da ficção heterossexual sua falsa coerência ao recontextualizar esta paródia. Desta maneira, a abertura cedida por estas subversões trazem questionamentos relativos às implicações da constituição de gênero, processos de adestramento e sua influência na materialização dos “sexos” (VILARINS, 2014, pg. 14).

Todavia, as guerras mundiais viriam e com elas outras demandas sociais, assim, a *drag* se retira mais uma vez da cena social; o que não se esperava era que em seu regresso em outro período não muito distante, a cultura *drag* tomaria novas proporções quando deixa os palcos e assume um caráter político mediante a mudança do cenário social.

Entre as décadas de 60 e 70, Richard Miskolci (2015) aponta que nos EUA haviam três movimentos sociais principais que regiam o que no futuro teríamos como teoria *queer* (onde considero que a cultura *drag* também possa estar inserida), seriam eles o “movimento pelos direitos civis da população negra no Sul dos Estados Unidos”, o “movimento feminista da chamada segunda onda” e o ainda nomeado “movimento homossexual”. Esses movimentos sociais exerceram um importante papel para o avanço de toda uma comunidade em relação as questões sexuais e culturais, promovendo a cobrança de novas reivindicações no cenário político.

Esses movimentos afirmavam que o privado era político e que a desigualdade iria além do econômico. Alguns, mais ousados e de forma vanguardista, também começaram a apontar que o corpo, o desejo e a sexualidade, tópicos antes ignorados, eram alvo e veículo pelo qual se expressavam relações de poder. A luta feminista pela contracepção sob o controle das próprias mulheres, dos negros contra os saberes e práticas racializadores e dos homossexuais contra o aparato médico-legal que os classificava como perigo social e psiquiátrico tinham em comum demandas que colocavam em xeque padrões morais (MISKOLCI, 2015, p.22).

Ainda sobre a teoria *queer*, compreendo na fala de Dias que “a teoria *queer* não é uma teoria, mas um complexo e distinto corpo teórico abstrato que se esforça em desafiar e minar qualquer tentativa de conferir à identidade aspectos de normalidade, singularidade e estabilidade” (2011, p.95). À proporção que encontro semelhante argumento na fala de Miskolci ao falar do *queer* como “a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo” (2015, p.25).

Conjuntamente, ainda considerando historicamente o período entre as décadas de 60 e 70, precisamente no ano de 1969, ocorre um grande marco para a comunidade, até então, LGBT: a “Rebelião de *Stonewall*”.

Stonewall era – e ainda é – um bar frequentado por gays, localizado em Greenwich Village, na cidade de Nova York. No período pós-guerra, o bar era objeto de repetidas batidas policiais, muitas vezes seguidas de prisões arbitrárias e humilhação ou exposição pública da condição homossexual das pessoas presas (REIS, 2011, p.1).

Diante da constante abordagem violenta por parte da polícia e a criminalização da homossexualidade, o público LGBT e frequentadores do bar se revoltaram e promoveram um embate que chegou a durar três dias. Desde então, a data 28 de junho ficou estabelecida como o “Dia do Orgulho Gay” em homenagem ao acontecido.

No Brasil, a situação caminhava por vieses semelhantes, porém com especificidades. O ano era 1973 e a ditadura já estava instaurada no país, naquelas

condições nascia uma grande referência para a cultura LGBTTTQ⁷ e mais um movimento de resistência contra o regime ditatorial. *Dzi Croquettes* era um grupo formado por treze homens, que não necessariamente se definiam assim, mas eram lidos desta forma até se apresentarem bailando com seus corpos esguios, atléticos, peludos, trajados em roupas femininas como vestidos brilhantes, tangas curtas, perucas diversas e maquiagens ricas em purpurina.

Os *Dzi* foram pós-estruturalistas quando ainda desenhávamos os pilares teóricos dessa corrente. Para eles o gênero era mutável, múltiplo, e não apenas o masculino e o feminino. Eles implodiram a constituição da masculinidade quando foram mulheres e bichas em corpos marcados por pêlos (THÜRLER, 2011, p. s/p).

Com um discurso revolucionário e muito adiantado para as questões que permeavam o país até então (discurso este que ainda está bem atual considerando que debatiam sobre gênero ou a não polarização dele), os *Dzi* “carregados de humor e ironia levavam o público a reflexão quanto a ditames impostos pela sociedade a respeito das questões de gênero e sexualidade” (FELTRIN e MELLO, 2015); causavam o furor da população, que observavam fascinados aquelas pessoas dançarem e cantarem de uma maneira tão controversa entre si, trazendo falas que não eram planejadas, tornando difícil o processo de entender realmente o que o grupo queria passar com aquele espetáculo, afinal, “eles não combateram o contexto da ditadura no qual estiveram inseridos, mas resistiram a ela criando novos códigos; renunciaram às identidades já estabelecidas” (THÜRLER, 2011). Este fator especial também viria a ser um importante elemento para manter os *Dzi* em palco sem que a ditadura chegasse de forma imediata a eles, uma vez que nem mesmo com o AI-5, o ato repressor de censura no Brasil, conseguira encontrar um motivo claro para censurar o grupo.

A referida obra teatral não possuía objetivo definido, pois definir um objetivo e traçar metas para atingi-lo pertence ao domínio da razão e esse não era um espetáculo racional. Antes, ele era uma experiência para os sentidos. Daí o seu potencial transformador, transgressor (THÜRLER, 2011, p. s/p).

7. Termo que abrange diversas expressões de sexualidades como: Lésbicas, Gays e Bissexuais, também identidades de gênero Transexuais, Travestis e Queers.

Conheci os *Dzi Croquettes* durante a minha busca de conteúdo para a produção da presente pesquisa e ao procurar pela cultura *drag* no Brasil, acabei encontrando algo muito maior. Os *Dzi* não somente performaram algo que está dentro dos conceitos de ser/fazer *drag*, mas foram além ao passear entre o estar feminino, masculino e até andrógino ao exemplificar que, de certa forma, todo ser humano é feito de signos, elementos masculinos e femininos. Especialmente, me encantei pelo documentário “*Dzi Croquettes*”, lançado em 2010 e obra de Tatiana Issa, que resgata a partir de sua própria memória (e de alguns componentes do grupo *Dzi*) a marca deste movimento de grande importância, não só para o movimento LGBTTTQ, mas a história brasileira. Como forma de sintetizar tudo o que aprendi ao estudar sobre os *Dzi Croquettes*, deixo aqui uma passagem da fala de Lenny Dale, um dos grandes colaboradores e participantes do grupo: “Não somos damas e nem cavalheiros. Desculpe, pessoal, mas não somos”.

Entrando na década de 80 podemos dizer que, até então, a cultura *drag* encontra um espaço de pertencimento. No documentário *Paris is Burning*, a cineasta Jennie Livingston busca retratar a realidade dos *balls*, são bailes que acontecem em grandes casas, como assim chamam ou tal qual estabelecimentos onde a população LGBTTTQ (mais precisamente, negros e latinos) se reuniria para competir em várias categorias de personificação, seja do masculino ou feminino. Durante o documentário, é possível perceber que esses bailes representam uma espécie de realidade alternativa, um momento em que se torna possível escapar de uma crua vivência de ser abjeto em uma sociedade predominantemente branca e heterossexual e o ato de travestir-se seria a porta de passagem para este universo alternativo de subversão dos mesmos valores sociais que os limitam.

La actuación es pues una especie de réplica mordaz, em gran medida limitada por los términos del ataque original: si una hegemonía homofóbica blanca considera que la reina negra del baile de los travestis es una mujer, esa mujer, constituída ya por essa hegemonía, llegará a ser la oportunidad de rearticular los términos de tal hegemonía; encarnando el exceso de essa producción, la reina sobrepasará la femineidad de las mujeres y em el proceso confundirá y seducirá a un auditorio cuya mirada debe estar estructurada, hasta cierto punto, a través de aquellas hegemonías, un público que, mediante

la escenificación hiperbólica de la situación, será arrastrado a la abyección a la que pretende resistirse y que quiere superar⁸ (BUTLER, 2002, p. 193).

No entanto, para além dos bailes, o universo LGBTTTQ enfrentava uma nova batalha: a AIDS que chegava com tudo e fora relacionada diretamente ao ser homossexual. MISKOLCI (2015) conta que o surgimento da doença constituiu “um dos maiores pânicos sociais de todos os tempos” e completa sua explanação:

A epidemia é tanto um fato biológico como uma construção social. A aids foi construída culturalmente e houve uma decisão de delimitá-la como DST. Uma epidemia que surge a partir de um vírus, que poderia ter sido pensada como a hepatite B, ou seja, uma doença viral, acabou sendo compreendida como uma doença sexualmente transmissível, quase como um castigo para aqueles que não seguiam a ordem sexual tradicional (MISKOLCI, 2015, p. 23).

Apesar do grande embate na década anterior, nos anos 90 a figura *drag* já tinha seu espaço confirmado dentro das casas noturnas e para além delas quando se faz presente na sociedade através de filmes como *Priscila, a rainha do deserto*, *A gaiola das loucas* e *Para Wang-foo, obrigada por tudo!* Julie Newmar. A cultura *drag* passara a refletir muito mais o que nós encontramos hoje como noção de se fazer *drag*. Muita purpurina, alta-costura, vestimenta conceitual. O mundo *drag* já lançava moda e ganhava força ao ter elementos de suas vivências disseminadas para a grande massa, afinal, assim como os jovens heterossexuais tinham suas referências e ídolos, parte do público homossexual encontrava no *drag* a identificação de suas posturas, gostos e realidade de vida.

Os anos 90 chegam abraçando a drag queen de volta ao convívio da sociedade: drag agora possui função de entretenimento, seja em *lipsyncs* (dublar uma música de alguma cantora de modo verossimilhante ou caricatural), voguing ou em esquetes cômicas abordando principalmente a cultura e o universo

8. Traduz-se: “A atuação é como uma espécie de réplica, em grande parte limitado pelos termos de ataque original: se uma hegemonia homofóbica branca considera que uma drag queen negra de um baile uma mulher, essa mulher, constituída por esta hegemonia, venha ser uma oportunidade para re-articular os termos de tal hegemonia; personificando o excesso desta produção, a *queen* excederá a feminilidade das mulheres, confundirá o processo e vai seduzir um público cujo olhar foi estruturado, até certa medida, através daquelas hegemonias, um público que, por dramatização exagerada de uma situação, vai ser arrastado para abjeção que visa resistir e quer superar.”

gay através de zombarias, roupas conceituais e magníficas e de um dialeto próprio dessa comunidade (AMANAJÁS, 2014, pg. 18).

Nesse mesmo meio, especialmente com o documentário *Wigstock: O filme*, surgiu o que hoje seria a maior representante do universo *drag* e, atualmente, grande influência do movimento *dragpop*. RuPaul, uma *drag queen* negra, alta, esguia como uma modelo e de longas perucas alouradas, conquistou o coração da comunidade LGBTTTQ com os elementos qualitativos que ela mesma ressalta em seu programa “*Charisma, nerve, uniqueness and talent*”.

Por fim, encontro no cenário atual LGBTTTQ recifense a grande contribuição de RuPaul, uma *drag queen* norte-americana que ao ficar famosa e conquistar os EUA, chegou ao Brasil apresentando aos jovens a glamourização do ser *drag*, trazendo de volta aos holofotes esta personagem que, ao meu ver, passeava muito as margens da cidade e da sociedade. Hoje, quase todas as festas e boates direcionadas ao público homossexual conta com apresentações diversas de *drag queens*, que não somente estão tomando conta dos bairros, mas da internet ao conquistarem cada vez mais pessoas com sua peculiaridade de ser/existir.

Por isso me inspirei na cultura *drag* (e não posso negar que fui influenciada também pela figura de RuPaul), por encontrar neste âmbito a possibilidade do desprendimento das normalizadoras representações de gênero e ao mesmo tempo admiração por essas pessoas que se colocam de frente para a sociedade, que “dão a cara a tapa”, que subvertem a cultura heteronormativa, que vivem suas excentricidades e dualidades no limite da existência.

3. Caminhos de investigação

"You better work!"

- Ru Paul

É melhor você trabalhar!

Como é possível notar no capítulo anterior, iniciei minha pesquisa direcionando meu foco no estudo do “outro”, afinal, o que eu queria compreender? Meu desejo era entender como nasciam as personagens *drags* na cidade do Recife; queria saber dos detalhes de uma *drag queen*, desde o nome, passando pelas referências utilizadas para a criação e terminando em sua montagem, tudo isto analisado sob os conceitos da cultura visual. A mim importava saber não só como as imagens passadas pela mídia (filmes, séries de televisão, revistas, *blogs*, conteúdo *online* e músicas) poderiam influenciar na construção de uma personagem; mas como assimilavam o que representava a figura feminina. Percebi que para estes questionamentos cabia o estudo da pedagogia cultural, esta exercida fortemente pelos meios de comunicação.

A cultura visual trata de admitir que estamos cercados de imagens para além das salas de aula e estudos de cânones da história da arte, Dias (2011, p. 54) nos diz que “a educação da cultura visual significa a recente concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes”. Sendo assim, ao compreender que existem diversas referências visuais que permeiam nosso cotidiano e que a partir delas podemos produzir significados, criar conceitos, legitimar ou excluir comportamentos e formas de ser e existir, concordo com Martins (2007) quando informa:

Cabe aos pesquisadores e educadores investigar os processos de representação e o modo como as relações entre imagens, idéias, lugares e tempos são construídas e institucionalizadas. Cabe também analisar a produção de significado como resultado de interação dinâmica entre a arte, imagem, intérprete e contexto. Cabe, finalmente, investigar as visões e versões contemporâneas de cultura, de arte e de imagem buscando desvelar seus modos de operar e formas de mediar valores, juízos sociais e estéticos (MARTINS, 2007, p.37-38).

No início de minha empreitada era isso que eu presumia estar fazendo, usando uma temática afim (e com isso quero dizer, algo que eu já gostava e vivenciava através de filmes ou programas televisivos) para desenvolver meu trabalho de pesquisa. Porém, ao procurar estudar sobre esse “outro” que vinha na forma de *drag queens*,

me percebi interligada no processo. Como proposta inicial, acreditei que as entrevistas com os personificadores dessas personagens da noite recifense representavam o melhor caminho a ser tomado para atingir meus objetivos de conhecimento durante a pesquisa e assim o fiz. Porém, entendi com Hernandez que “quando alguém se aproxima das experiências de outras pessoas, ou de outros pontos de vista, as próprias experiências adquirem uma maior perspectiva, e a compreensão sobre a realidade é enriquecida” (2000, p. 55). Eis que durante os encontros e conversas ou mesmo enquanto transcrevia os áudios dos relatos, reparei que todos eles também falavam um pouco de mim e que aos poucos, transformou este estudo num devir, um processo de autoconhecimento a partir de um novo ponto de vista gerado pelo diálogo com as *drag queens* entrevistadas.

No processo de escuta, fui caminhando a largos passos de encontro com fatos do meu passado, me envolvi no ato de “escrever, ler, interpretar imagens, vídeos e entrevistas. O movimento de revisar o já feito, o caminho percorrido” (WIERCINSK, 2014, p. s/p). Contudo, fui engendrando no processo sem dar-lhe nome, sabia o que queria fazer e como queria pesquisar, só não entendia como nomear ainda ou em que tipo de metodologia a minha produção se enquadrava. Então comecei a duvidar. Duvidar do que eu estava fazendo e se o que estava fazendo era de fato científico. Falar de mim poderia ser ciência? De quê serviriam as minhas lembranças senão a mim mesma? Nessas vias de pesquisa, compreendi com Gatti que “a memória reaviva a identidade e, desse modo, também declara a alteridade em função da relação com os outros e com o contexto social” (2008, p. 21).

Encontrei na autobiografia o que eu andava escrevendo, não só escrevendo, mas teorizando e que nem toda pesquisa se faz de porcentagens e dados concretos, mas dentro desse viés da autobiografia seguimos “trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, por tanto, antes do que com objetivo” (ABRAHÃO, 2003, p.80).

Deste modo, prossegui dialogando com meus entrevistados e mais do que considerar minhas impressões sobre suas vivências, me permiti caminhar com eles

rumo a uma análise dos elementos visuais que acabaram por contribuir e constituir essas personagens.

Sobre o universo *drag*, segui empregando a temática na problematização dos binarismos de gênero, na forma como se é ensinado a ser homem e mulher e como o *ser/fazer drag* contribui de alguma forma para subverter essa cultura heteronormativa. Mais uma vez, recorri as minhas memórias a fim de processar esses diferentes conteúdos de uma forma pessoal, assim como Corrêa ao afirmar que “o indivíduo-artista busca captar e configurar as realidades que o cercam, na tentativa de uma compreensão de vida, de si próprio e do mundo” (2007, p. 138). Desta forma, analiso as questões de representação de gênero a partir da minha presença na dança do ventre e como minhas posturas também falam dos processos pedagógicos culturais que passei ao longo de minha trajetória pessoal; questiono em que momento a cultura *drag* se mescla as minhas vivências e como empregar conceitos do *ser/fazer drag*.

Por fim, trago como resultado a construção de uma performance em andamento, algo que pretendo lidar como um estudo-resposta-performance; visando dialogar com os estudos de performatividade de gênero através da filósofa Judith Butler (2002).

4. Entrevistando as drags

*"We're born naked,
the rest is all drag"*

- Ru Paul

*Nós nascemos nus,
o resto é tudo drag.*

Aqui, retomo o diálogo com a temática *drag*, primeiramente, me questionando: Desde quando e como fui me apaixonar por esta cultura? Em que momento o *drag* entrou em minha vida e começou a influenciar também as minhas referências visuais e culturais?

Acredito que não faz tanto tempo assim e, de qualquer forma, ainda me impressiono ao constatar que já acompanhava a série *RuPaul's Drag Race* em seu começo, lá pelo ano de 2009. O fato era que após as aulas matutinas do colégio, eu seguia acompanhada pela minha melhor amiga até em casa e, costumeiramente, nós sentávamos em frente a televisão para almoçarmos e nos entretermos um pouco antes de seguirmos para os estudos da tarde juntas, seja para realizar as tarefas de casa ou mesmo os trabalhos e estudos para as provas durante a semana. Nesse mesmo ínterim, zapeávamos na televisão de canais pagos em busca de algo para assistirmos e numa dessas desesperadas buscas, dei de cara com esse programa que me encheu os olhos. Não posso dizer que naquele momento eu conheci o *drag*, afinal, em Recife já existia uma cultura de transformistas e personificadores do feminino, possivelmente, a mais conhecida delas, pelo menos para mim, era a Cinderela⁹. Muito famosa pelo seu humor escrachado e falta de papas na língua, Cinderela tinha seu programa na TV Jornal Recife, além de grandes espetáculos de teatro no melhor estilo besteiro!; por isso, eu não era nenhuma desavisada da existência da cultura *drag*.

Porém, RuPaul, a partir daquele momento, passou a ter um papel de grande importância em meu interesse por este universo tão novo. Em seu programa competitivo, RuPaul não apenas dá visibilidade a vários tipos de *drag queens* nos EUA, mas elevava muito o nível como se encara esse tipo de arte e o faz na forma como “cobra” dessas *drags* a excelência em sua montagem, seu senso de moda, sua atuação enquanto personagem e todos os elementos que provavelmente constituiriam a arte de ser/fazer *drag*.

9. Cinderela é a principal personagem do personificador Jason Wallace. Trata-se de uma famosa figura cômica em Pernambuco, conhecida desde o começo da década de 90.

Para mim, uma grande janela para além de televisão se abriu quando pude acompanhar “de perto” a história dessas personagens, especialmente quando, um pouco mais velha, tive acesso a todas as temporadas da série (primeira à quinta temporada até então) lançadas pela Netflix¹⁰. Assim, por vários momentos pude assistir esses personificadores e me apaixonar pelo processo de construção e a relação estabelecida entre eles e suas criações. Finalmente eu estava entendendo como se constituía a figura *drag* e suas especificidades no processo de criação, como indica Gadelha ao explicar que “as *drag queens* costumam se identificar como sendo personagens. Segundo as próprias *drag queens*, elas são criadas por um outro agente, o intérprete da *drag queen*, que as viveriam em determinados momentos” (2010, p.2).

Atualmente, dou continuidade a minha curiosa busca em torno desta temática ao entrevistar algumas *drags queens* recifenses a fim de compreender quais elementos que compõem as suas criações, essas personagens tão diferentes e igualmente cativantes entre si. Comecei minha empreitada com Túlio, o personificador da *drag queen* Victoria Evans que me explicou como se deu o primeiro passo para a construção desta persona. Vale salientar que a maioria das *drag queens* se utiliza de nomes femininos pelo relacional entre a interpretação e a estética que se assume após o processo de montagem da personagem, geralmente tendendo a representação do feminino, ainda que não seja realmente uma regra. Em nossa conversa, Túlio me contou das origens do nome da sua *drag queen*:

Eu tenho uma relação meio louca, assim, com o nome Victor. Primeiro porque quando eu era pequeno, sempre achei o nome muito bonito por causa de um personagem de uma novela, do Beijo do Vampiro¹¹, que o nome dele era Vitor... Victor, né? E eu adorava ele e eu queria me chamar Victor por causa dele. Eu não sei se era uma coisa do tipo de identificação ou se foi o meu primeiro crush¹² e eu não sabia. Então é um nome que sempre veio, então quando fui pensar no nome... Aí vem

10. Netflix é um provedor global de filmes e séries de televisão fundada em 1997 nos Estados Unidos.

11. O Beijo do Vampiro foi uma telenovela brasileira produzida pela Rede Globo e era exibida no horário das 19 horas. A novela foi passada pela emissora entre o ano de 2002 e 2003.

12. Crush é uma gíria que significa uma paquera ou uma paixão passageira, estar afim de alguém, podendo também ser algo platônico, se apaixonar por alguém que não sabe da existência da pessoa que se apaixonou.

aquelas mil ideias, né? Mil coisas, pensei em vários. Aí no final fiquei entre dois... Que eu acho que o outro era Safira ou era Ágata, um dos dois... Eu sei que era o nome de uma pedra preciosa. Enfim, mas no final.. Victoria falou mais alto por causa da relação anterior que eu já tinha com o nome Victor. Eu sempre achei um nome bonito e aí eu transformei na Victoria (Túlio, 01/04/2016).

Percebo em Túlio uma relação afetiva com sua personagem para além da simples admiração do nome, pois começa a me falar das pessoas pelas quais se inspira e que também carregam o nome de sua personagem; entre elas são citadas a celebridade Victoria Beckham, Victoria, uma das integrantes da banda coreana *f(x)* e até mesmo Victoria Grayson, uma personagem fictícia do seriado *Revenge*. Atentando para a quantidade de referências que Túlio apresentou, baseadas em programas televisivos e ídolos musicais da cultura pop, para mim fica claro que “não podemos negar a crescente influência da mídia comercial na construção de nossos repertórios” (MARTINS e SÉRVIO, 2012, p.7).

Em minha entrevista com Valério, o personificador da *drag queen* Ashley Evans, vejo que ele traça suas próprias concepções sobre o nome de sua personagem, ainda que em um processo muito semelhante ao de Túlio:

Bom, eu peguei de personagens que eu gosto de filmes... No caso, foi o nome Ashley é de... O nome verdadeiro da atriz e o sobrenome Evans é o personagem dela, que no caso é Ashley Tisdale e Sharpay Evans de *High School Musical*¹³, aí eu juntei os dois (Valério, 03/04/2016).

Quanto ao frequente sobrenome utilizado pelas *drags* que entrevistei, a fala de Túlio representa um acréscimo pertinente e um esclarecimento de minhas dúvidas sobre a personagem Ashley:

O Evans... O Evans vem da família, né? É coisa de família. Minha *drag mother*¹⁴,

13. *High School Musical* é um telefilme americano do gênero musical, lançado em 2006, ele é o primeiro da trilogia produzida pelo canal Disney Channel.

14. Segundo Gadelha(2010), geralmente é uma drag queen experiente que ensina uma drag mais nova a se “montar”, assumindo esse papel maternal de suporte no aprendizado.

que é a Ashley Evans, que foi quem começou a saga das Evans... Que escolheu esse nome... Eu lembro que, na verdade, quando ela estava na primeira montagem, ela estava em dúvida entre Ashley Evans e Ashley Green. Só que o Facebook não aceitou o Green como sobrenome. Aí, de última hora ela mudou pro Evans (Túlio, 01/04/2016).

Daqui, parto para a minha terceira entrevistada, Koda Evans e com ela, entendi que por vezes o processo de nomeação se dá de uma forma peculiar e muito pessoal. Thiago, seu criador, me fala sobre a decisão do nome:

Primeiramente era Charlotte por causa do incentivo dos meninos, que a gente estava na casa de um amigo da gente aí “vai, bota não sei o quê... não sei o quê, não sei o que lá... Charlotte!” Aí ficou Charlotte, só que depois de uns três meses, aí eu comecei a não me identificar mais com o nome. Porque eu olhava para mim na foto com o nome Charlotte e não me identificava nada com ele, tá ligado? Aí eu fui começando a pegar nomes. Aí teve um dia que eu estava fazendo trabalho final do curso... Todo final de período a gente apresenta um trabalho, um projeto. Aí tipo, tem as apresentações intermediárias, são os SEGNOS e a apresentação final, que é o CODA. Aí fiquei pensando nisso, né? CODA, CODA, CODA... Aí decidiu CODA. Só que o CODA de arquitetura é com “c”, aí Koda com “k” é esteticamente mais bonito (Thiago, 10/04/2016).

Thiago também revela que o nome Koda tem a ver com a cantora asiática Koda Kumi, muito famosa no círculo social de fãs da cultura *pop* oriental.

A partir da fala de Thiago, reconheço este processo de não identificação com aquilo que lhe é diretamente imposto, neste caso o nome de sua *drag queen*, que ao ganhar novas formas e ir estruturando-se enquanto personagem, torna-se um ser a parte e único, revelando ao seu criador que já não cabia no primeiro nome que lhe fora dado. Charlotte não mais correspondia ao conjunto de características e estéticas da *drag* de Thiago, que encontrou nas vivências de seu cotidiano a resposta para sua inquietação e constante devir de sua criação.

A *drag queen*, ao encontrar seu devir artista, faz esses signos devir de outra coisa de modo que a personagem *drag queen* não é mais compreensível pelo princípio das identidades. A personagem *drag queen* em seu devir artista simplesmente não é mais personagem ou qualquer outra coisa significativa, ela se permite vim a ser, ela se permite transbordar (GADELHA, 2010, p.13).

Em meu processo de criação da performance, entendo a criação de personagem, especialmente baseada no conceito transgressor que o ser/fazer *drag* exerce ao levar ao extremo a utilização dos signos que a mídia e sociedade passam como “pedagogia específica, composta por um repertório de significados que, por sua vez, constroem e constituem identidades culturais hegemônicas” (SABAT, 2001, p. s/p). Porém, apesar de considerar que eu poderia criar uma única personagem *drag*, possivelmente um *drag king*¹⁵, ainda assim achei pertinente trabalhar com duas personagens, as quais não dei nome senão porque as vejo como extensões de mim, possibilidades, conjunto de arquétipos apreendidos através da cultura social na qual estou inserida.

Prossigo com minha investigação sobre a concepção da personagem *drag* ao colocar a segunda questão, onde procuro saber quais são as referências visuais que permeiam a criação dessas personagens. Retomo minha conversa com Túlio:

Eu me considero um *drag* iniciante ainda. Então, eu acho que eu ainda estou descobrindo as referências que eu quero colocar em Victoria, mas assim, de antemão, obviamente, antes de se montar você já tem uma ideia do que você quer pra personagem. E, assim, eu sempre imaginei Victoria o que... Uma mulher *sexy*, muito *sexy*! Forte! Personalidade forte e que tem muita referência do estilo *punk*, gótico e também da coisa diva e *top model*. Então, ela é uma mistura. Quando eu penso em Victoria, eu pego referência de *popstars*, tipo... Britney, muito visual para a Victoria, nesse sentido... Na persona *sexy* de Victoria é bem Britney Spears. Eu também tenho muita influência no *k-pop*, porque é uma coisa que eu gosto, né? É impossível não ter... Um estilo que eu incorporo muito, que eu sempre procuro na hora de fazer as minhas montações é o da Taylor Momsen, que é Vocalista do *The Pretty Reckless*¹⁶, que eu

15. Geralmente, trata-se de uma mulher que caracteriza-se como homem e adota um comportamento masculino estereotipado, enquanto personagem.

16. É uma banda norte americana de metal alternativo formada em Nova Iorque no ano de 2009, tendo como vocalista Taylor Momsen.

adoro essa banda! E aí tem outras coisas que eu olho muito assim, que eu pesquiso muito tipo... Séries, figurino de séries que eu olho muito. Já pesei muito figurino de *Gossip Girl*¹⁷, né? Que é aquela coisa de menina de Nova Iorque e tal... Tem aquele... Pouco do *glamour* e pronto! Aí, a Blair... que é a personagem de *Gossip Girl*, que eu amo as roupas dela, sempre amei! Então quando eu comecei a fazer a *drag*, era uma coisa que eu queria incorporar pra mim! Que era uma coisa que eu sempre dizia para os meus amigos: Gente, pelo amor de Deus! Se inspira no estilo dessa menina que é maravilhoso! Aí meus amigos vinham falando “Tá, Túlio... Mas eu não moro em Nova Iorque, não tem como usar todas as roupas dela”. Mas Victória pode, porque quando você é *drag* você pode fazer tudo... Então, toma aí (Túlio, 01/04/2016).

Túlio se mostra rico em sua biblioteca imaginária de referências, muitas delas falam de modelos femininos vigentes na atualidade e de reflexos de uma cultura globalizada, afinal, as imagens que influenciam sua criação não são brasileiras. Compreendo este posicionamento, afinal, também sou uma consumidora da cultura *pop* norte-americana (assim como a cultura *pop* asiática), que muitas vezes encontra dificuldade de ser aplicada em nossas vivências, como exemplifica Túlio ao falar do vestuário elaborado de sua personagem baseado em uma série de televisão norte-americana. Concluo junto a Hernandez que “os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem” (2000, p. 53).

Noto que, apesar das poucas aparições de Victoria na cena *drag* recifense, a personagem conta com um perfil sólido, tão consistente que é possível jurar que tal pessoa exista materialmente assim como se nós, eu e Túlio, estivéssemos conversando sobre uma colega próxima. Penso que para ele talvez seja disto que se trata. Sigo constatando que não existe um manual que possa esclarecer as regras de como se fazer *drag* ou quanto tempo leva para se consolidar uma personalidade *drag*. Em Thiago, vejo a diversidade dos elementos culturais (música, programas televisivos,

17. Premiada série televisiva produzida pelo canal norte-americano The CW, baseada na série literária homônima da escritora Cecily on Ziegler, estreando em setembro de 2007.

artes visuais e moda) em sua busca pelas referências. Quando questionado sobre o que servira de base para a criação de sua personagem, prontamente respondeu:

Musicais, tipo, Lady Gaga... Que a pessoa é bicha, vou fazer o quê? Lady Gaga e tipo, assim como toda a nova geração de *drags* tanto aqui de Recife como no Brasil, a gente pega muita referência de RuPaul. Só que de uns tempos pra cá, eu vim percebendo que, tipo, o que elas usam na temporada não é o melhor delas. Então tipo, pesquisando o trabalho das próprias *drags* tanto daqui quanto do exterior, dá muita carga pra gente. Tanto *drags* quanto, tipo, artistas plásticos e artistas. Então, Lady Gaga, Acid Betty, que é uma dessa temporada, Kim Chi, que eu acompanho muito também a muito tempo, Milk, que é outra... Ryan Burke, que é nome do artista e maquiador também. Então, basicamente, as referências são outras *drags* ou artistas plásticos (Thiago, 10/04/2016).

Em contrapartida, ao conversar com Valério, compreendo também que, por vezes, poucas descrições sobre um referencial consistente, me fala mais de uma personagem do que um grande texto:

De visual? São muito as patricinhas americanas, as menininhas malvadas dos filmes, eu me baseei muito nelas e de personagens, realmente, foi a Sharpei de *High School Musical*, acho que foi a mais forte, assim, pra criação (Valério, 03/04/2016).

Junto a Lampert, constato no diálogo com Valério que “a imagem de moda produz manobras que conduzem a padrões de beleza idealizados e estereotipados” (2007, p.275). Reflito sobre as imagens que servem de base para a criação da personagem Ashley, ideais de beleza e feminilidade que não mudaram em nada desde a minha pré adolescência, quando o filme *High School Musical* havia sido lançado e que ainda hoje se fazem presentes no imaginário de muitas pessoas, corroborando para uma cultura de consumo através desse modelo de personagem (loira, magra, bonita, rica e bem vestida). Compreendo junto a Martins e Sérvio que “ao passo que elencam estereótipos, os anúncios não apenas refletem a sociedade, mas legitimam e fortalecem essas formas de classificação” (2012, p.12) e prossigo com Lampert

ao dizer que “o consumo é o lugar da diferenciação social. É o lugar da distinção simbólica, não só pelo fato do consumo material, mas pela forma ‘como se consome’” (2007, p. 277).

Ao refletir sobre estes três pontos de vista tão divergentes, encontro a brecha para uma unanimidade. Durante a entrevista com Thiago, notei grandes similaridades com minhas breves noções sobre *drag*, afinal, ambos fomos diretamente influenciados pela chegada do *realityshow* de RuPaul ao Brasil, fator que também noto no discurso dos outros dois personificadores entrevistados. Todavia, a mim compete questionar a mim mesma sobre outras constituições pessoais, pois são outros devires que me acometem. Quando Túlio, Thiago e Valério processam os elementos culturais que norteiam suas referências de criação, eles também me dizem quais são suas noções de feminilidade ou o que aprenderam sobre o feminino. Partindo desta afirmação passo a me questionar novamente: De onde partem minhas referências pessoais? Também são igualmente importadas do exterior? Quais as mulheres que me fizeram repensar sobre o que era ser mulher? O que absorvi ao longo de minha formação pessoal em meio a sociedade sobre o que era ser homem ou mulher?

Pelas imagens publicitárias, podemos observar como as relações de gênero estão sendo vistas por determinada sociedade, ou seja, quais os significados mais ligados às mulheres e aos homens, ou quais os significantes mais diretamente relacionados aos comportamentos masculinos e femininos desejados socialmente (SABAT, 2001, p. s/p).

Por fim, concordo com Louro ao afirmar que “as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (1997, p.27). Igualmente, me permito retomar a fala de Túlio quando diz que ainda está descobrindo as referências que quer colocar em sua personagem, pois bem, acredito que ainda estou descobrindo quais referências ainda quero colocar em mim. Acredito que por este motivo batizei a minha criação com o nome de “uma performance de gênero em processo”, não apenas por se tratar de uma criação artística que ainda está sendo produzida, pensada e que é baseada em estudos sobre gênero e suas representações, mas que ainda não aconteceu e por isso se encontra em processo.

Igualmente, brinco com as palavras e dou um segundo significado ao considerar que a construção de gênero é um processo, um devir que não acredito ser terminado em dado momento e por este motivo, a performance se trataria de um gênero em processo, de um gênero que se recria e constrói diariamente na existência humana.

É chegada a terceira e última pergunta e esta é sempre a que me deixou mais ansiosa em todas as entrevistas, nela, procuro entender como se dá essa relação personificador x personagem. Por isso considero tão importante tratar dessa relação afetiva que se estabelece com a criação e, muitas vezes, nos revela muito mais sobre a pessoa por trás da *drag queen* do que simplesmente lhe questionar o porquê de ter iniciado no mundo *drag*. Começo a rodada de perguntas com Valério:

Começou como uma brincadeira, assim, aí foi crescendo... Acho, como se fosse uma personalidade que eu gostaria de ser. Eu coloco nela, sabe? Tipo, é como se fosse coisas que eu gostaria de ser, só que eu não sei... Coragem, eu acho... Pra ser. Aí, eu coloco nela (Valério, 03/04/2016).

A partir da fala do personificador da *drag queen* Ashley, passo a compreender a cultura *drag* como uma passagem para infinitas possibilidades de ser, de existir para além dos papéis sociais, das imposições da idealização social de gênero e, com alegria, encontrei no discurso de Thiago uma extensão do que já havia conversado com Valério:

Acho que, assim como todos os meninos daqui, a gente usa o *drag* para expressar algo que a gente não usa no dia a dia, basicamente isso, sabe? Tipo, é uma coisa que... Quando a gente acha muita coisa bonita só que não tem como usar, por causa das limitações tanto espaciais quanto sociais. Por exemplo, a gente se monta de noite. Por que tá o quê? Tá frio! Porque se a gente fosse se montar de manhã, usar o que a gente quer usar de manhã... A gente vai, tipo, sair de casa e pronto! Não tem mais nada na cara. A gente mora em Recife. Então a minha relação com ela é, tipo, tudo o que eu não consigo usar como Thiago no dia a dia e como eu próprio, até por questão de tempo, porque não tem tempo pra fazer as coisas, eu pego e, tipo, uso nela, gasto nela. Questão visual, a questão de empenho, tipo, até o próprio dinheiro

que eu ganho é dividido, tanto para pagar meus mapas, que eu imprimo! Quanto pra maquiagem, essas coisas tudo. É mais uma questão de libertação, expressar o que eu quero expressar e ser feliz (Thiago, 10/04/2016).

Encerrando com chave de ouro a minha rodada de questões, Túlio não só me respondeu a pergunta sobre sua *drag queen*, Victoria, mas expõe os processos de sua performatividade enquanto *drag*, reiterando minhas concepções de que *drag* não se tratava apenas de sair de si mesmo ao encontrar-se em outra identidade, trata-se de vivê-la por inteiro em toda sua complexidade:

Tá... Minha relação com a Victoria. Assim, eu vejo muita diferença entre Victoria e Túlio. Eu acho que eu projeto um pouco das coisas, não do que eu gostaria de ser, mas... Talvez, um personagem que tem características que eu não sou, na minha vida e eu tenho essa liberdade de ser de outra forma, entendeu? Eu acho legal que a minha personagem faça coisas que eu não faço, pra experimentar. Eu acho que é uma constante experimentação. Quando eu tô montado, eu gosto de mudar a voz, fazer uma voz diferente. Eu gosto de ter um jeito de andar diferente, um jeito de olhar diferente, quando eu me olho no espelho... A gente brinca muito, né? Quando a gente tá se montando, que quando a gente tá se maquiando... Ainda não veio, ainda não baixou e aí quando a gente coloca a peruca, que tá com o rosto... Não precisa nem botar a roupa. A gente bota a peruca no final, mas assim, botou a peruca? Você olhou no espelho, viu o rosto? Victoria baixou. É uma entidade que baixou. Então eu vou mudar o meu jeito de olhar, vou mudar o meu jeito de andar, eu vou mudar o meu jeito de me portar, né? Eu, enquanto Túlio, sou muito largado, assim, eu não me considero muito vaidoso, assim, minha postura é baixa, eu não tô sempre numa postura ereta... Enfim, eu me considero uma pessoa meio largada e Victoria é totalmente o oposto (Túlio, 01/04/2016).

A partir das entrevistas com essas três *drag queens* recifenses, primeiramente, concluo que o processo de criação de personagem se dá de forma diferente para cada um, ao mesmo tempo em que, apesar de inseridos em um mesmo grupo cultural, meio social e sendo amigos próximos, suas referências visuais também não são as

mesmas e acredito que essa é uma importante questão da cultura visual onde “cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos, etc.” (HERNANDEZ, 2000, p.52).

Pessoalmente, o que apreendi durante as entrevistas com os personificadores de Victoria, Ashley e Koda é a verdadeira existência da abstração pessoal em detrimento da apropriação de uma nova personalidade ou a possibilidade que o fazer drag nos apresenta de reformular nossas construções de gênero, de fazer e desfazer as informações assimiladas do que compete ser homem ou mulher e repassá-las em forma de crítica, de vivências sobre liberdade e ensinamentos sobre se permitir ser quem se é, mesmo que dividido em dois. Passo a refletir e imagino que possivelmente todos vivemos personagens em algum dado momento, encenando gênero diariamente, compreendendo ou não como o exercemos, como performamos e transmitimos aquilo que somos ou aprendemos a ser em um conjunto de simbologias que “parte de uma pedagogia específica, composta por um repertório de significados que, por sua vez, constroem e constituem identidades culturais hegemônicas” (SABAT, 2001, p. s/p).



Todo mundo na vida deveria uma vez experimentar, essa coisa de criar uma personagem, uma personalidade que você gostaria de assumir. Que é muito divertido, muito divertido.

- Valério (Ashley Evans)



*Então minha relação com Victoria é essa,
é de ser uma pessoa que eu não sou e
eu tenho essa liberdade de ser duas pessoas
e eu gosto disso.*

- Túlio (Victoria Evans)



Drag é muito mais do que só o visual, só uma peruca, só maquiagem. É a desconstrução das limitações sociais que a sociedade impõe pra gente.

- Thiago (Koda Evans)



De onde partem minhas referências pessoais? Também são igualmente importadas do exterior? Quais as mulheres que me fizeram repensar sobre o que era ser mulher? O que absorvi ao longo de minha formação pessoal em meio a sociedade sobre o que era ser homem ou mulher?

- Natália (aquela que escreve)

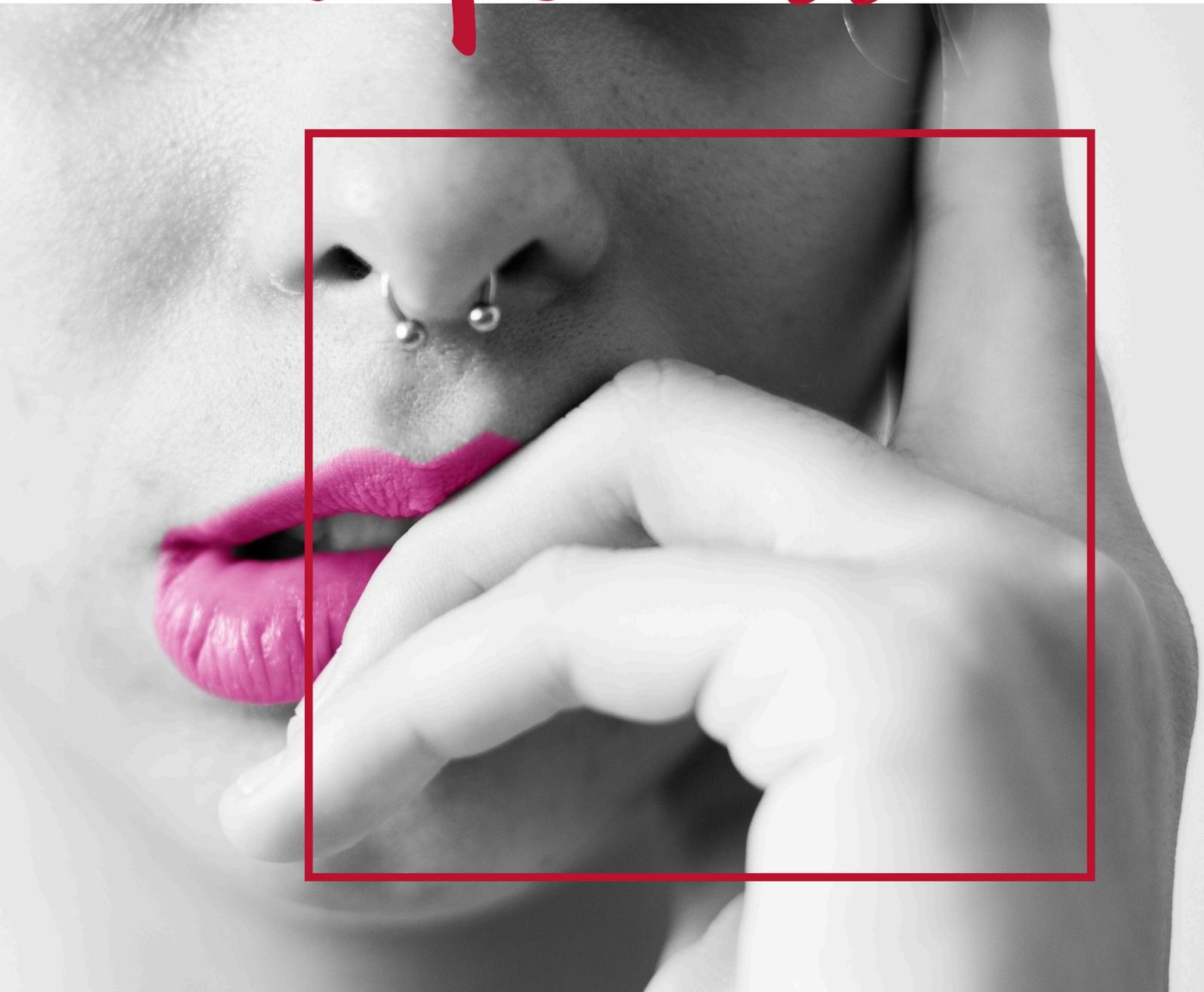
5. Uma performance de gênero em processo

“The time has come,
that you lipsync
for your life!”

- Ru Paul

*É chegada a hora, com o que
você vai dublar por sua vida!*

Uma performance
de gênero
em processo



Hoje acho até graça quando em uma conversa qualquer do cotidiano, comento com as pessoas que sou bailarina de dança do ventre e elas me encaram com surpresa, na maioria das vezes, até com certa descrença. “Mas logo você? Eu jamais te imaginaria fazendo isso”. De certa forma, eu entendo o que elas querem dizer com tal afirmação. É que eu, dentro desta figura que nem de longe se aproxima do ideal de feminilidade vigente na sociedade, logo eu, que não tenho longos cabelos e muitas vezes até raspo as laterais da cabeça com máquina e carrego alargadores nas orelhas, piercing no nariz e nenhuma maquiagem no rosto. Para as pessoas, eu não poderia e não deveria estar inserida em uma arte que retrata os rituais da feminilidade e fecundidade.

De volta as minhas memórias mais antigas, recordo do tempo em que comecei a ter aulas de dança do ventre, na época, eu deveria ter lá meus onze anos e mais do que nunca, era uma garota que de “feminina” apenas carregava os medianos cabelos castanhos no alto da cabeça e de resto, se tratava de um pequeno corpo sem grandes curvas além do que a puberdade permitia e sem nenhum jeito com os quadris. Era engraçado a suposição dos meus pais, que depositavam naquelas aulas toda a esperança de que a dança me fizesse “mais mocinha” ou que meu jeito moleca de repente fosse substituído pela delicadeza dos movimentos sinuosos de quadril e as mãos suaves que as bailarinas tinham e assim eu finalmente pudesse responder as expectativas deles e da sociedade, que minimamente esperavam que eu assumisse o lugar que é destinado ao ser mulher. A partir daquele momento eu compreendi que existia uma demanda de comportamentos e atitudes que me fariam “ser mulher” ou, pelo menos, ser vista como uma. Para este conjunto de fatores que socialmente validam seu pertencimento a um gênero ou outro, Louro (1997) dá o nome de papéis:

Papéis seriam, basicamente, padrões que regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, 1997, pg.24).

O resultado se deu no que encontro hoje ao encarar o espelho todas as manhãs, a mistura daquilo que eu já era enquanto criança, a garota que gosta de sentar de pernas abertas e anda de braços largados e pesados em seu caminhar, mas que de alguma forma ainda traz as posturas aprendidas arduamente nas aulas. Assim, entendo que “la performatividad no puede entenderse como fuera de un proceso de iteración, un proceso de repetición regularizada y obligada de normas”¹⁸ (BUTLER, 2002, p. 145).

Não pensem que não sou agradecida aos meus pais pelo específico “esforço”, em verdade, talvez a dança do ventre tenha sido a porta de passagem que me permitiu um conhecimento maior sobre mim mesma, sobre o meu corpo e suas capacidades e sobre o que eu entendia sobre ser mulher. Existiam outras formas de ser mulher?

Afinal, não consigo entender essas tais noções e padrões estéticos que, aparentemente, credibilizam as feminilidades e heterossexualidades. Durante a comemoração dos meus quinze anos, estar maquiada e trajada de vestido como uma debutante não me fez amar menos a garota por quem eu era apaixonada na época. Nem mesmo os longos fios castanhos alinhados em um bonito penteado me fariam mais feminina do que realmente eu era. Fora daquele universo idealizado e brilhante, eu ainda era a mesma garota de calças largas, blusas enormes e com um vocabulário bem boca suja com uma franja sempre desalinhada. Para Butler (2002), o gênero se dá como uma espécie de chamado a qual somos incentivados à atender, mas que nunca conseguimos acatar todas os aspectos para sê-lo:

La práctica mediante la cual se produce la generización, la incorporación de normas, es una práctica obligatoria, una producción forzosa, aunque no por ello resulta completamente determinante. Puesto que el género es una asignación, se trata de una asignación que nunca se asume plenamente de acuerdo con la expectativa, las personas a las que se dirige nunca habitan por entero el ideal al que se pretende que se asemejen¹⁹ (BUTLER, 2002, p.325).

18. Traduz-se: “A performatividade não pode ser entendida como fora de um processo de iteração, um processo de repetições regularizadas e de obrigação de normas”.

19. Traduz-se: “A Prática através da qual a generificação ocorre , a incorporação de padrões é uma prática obrigatória , uma produção forçada , embora não seja completamente decisiva . Posto que o gênero é uma atribuição , é uma atribuição que nunca se assume totalmente de acordo com a expectativa, as pessoas a quem se dirigem nunca habitam por inteiro o ideal a que se destina a assemelhar-se.

Sendo assim, concluo que não seria a caracterização geral (lê-se, apenas a maquiagem e vestuário) que compõe uma personagem senão a sua postura, a corporalidade que assume a partir do momento em que se encara de forma diferente no reflexo do espelho. Pelo menos é assim que me vejo quando caminho com meus pés no tablado de madeira dos palcos, quando respiro fundo e sinto que já não sou eu, Natália, mas outra persona que serve ao propósito da dança naquele momento. Este constante devir, esse mundo de possibilidades ao fazer de si uma tela em branco também é explicado por Gadelha (2010):

Esse devir é a condição de fazer de si mesmo campo de possibilidades para as artes sem ser arte, abrindo passagem para inúmeros outros devires. Seres personagens, seres manufaturados, capazes de se rostificarem e desrostificarem ao sabor de novos afetos consigo mesmo e com seus corpos (GADELHA, 2010 pg.9).

Neste momento, estou em processo de concepção de uma nova produção artística, na qual optei por uma criação performática na qual busco poeticamente refletir e problematizar as padronizações de gênero e sexualidades. Concordo com Matesco (2012) quando encontrei no campo da performance (assim como no *drag*) um âmbito oportuno para exercer reflexivamente a subversão das construções sociais heteronormativas, bem como fazer do meu corpo, e o diálogo que proponho através dele (o corpo) com o expectador, o objeto artístico que promove tal subversão:

A arte, a partir da linguagem artística performance, se abre para possibilidades de permutas inéditas. Trata de levar uma ideia ao público, levar certos instrumentos, alguns papéis, ou apenas palavras, e com esses poucos ou muitos elementos tentar suscitar no público uma reação que o torne realmente interator, quiçá flâneur. É o ser humano, todo e qualquer, a quem se dá a palavra (MATESCO, 2012, pg.6).

Pretendo fazer isto a partir de uma música *Kif'n'dir* lançada em 2008 pela cantora argeliana Zaho. Minha relação com esta música já partia muito antes da produção desta performance, uma vez que sempre apreciei a cantora pelo estilo musical *pop* cantado em francês, bem como o estilo pessoal da mesma, que costuma

se vestir e movimentar-se como muitas cantoras rappers, de um jeito mais solto e menos feminilizado. *Kif'n'dir* traz a tona algumas concepções que carrego em mim mesma ao falar de aprisionamentos e libertação, de estadias difíceis e partidas sem volta, especialmente, de submissão a ideais e os disfarces cotidianos do ser quem é para sobreviver, de reconhecer suas excentricidades e aceitá-las.

A partir desta análise pessoal, pretendo realizar a performance da seguinte forma: Iniciarei a performance devidamente caracterizada como costumo estar quando me apresento em algum evento social em que me vejo obrigada a “exercer meu papel feminino” ou mesmo na dança do ventre, em que sinto a mesma carga da obrigação, a existência de uma maquiagem feita e (implicitamente) com os costurmeiros apliques que aumentam o volume e comprimento do meu cabelo curto. Como figurino, pretendo iniciar a performance trajando alguma vestimenta que esteja dentro do signo das normas feminilizantes, ao que se pretende, um vestido e salto alto. Sentada, inicio a performance assumindo essa postura “feminina” ou procurando externar gestualmente todos os códigos e trejeitos que ao longo do tempo foram continuamente passados para mim como o ideal para se tornar “uma mulher de verdade”, bem como procurarei realizar toda a movimentação de forma sinuosa, delicada, empregando nesta gestualidade todas as possíveis adjetivações do que se compete ao feminino.

Aos poucos, vou me desfazendo desta mesma idealização e extensão de mim ao retirar as extensões capilares e posteriormente a maquiagem que antes cobria minha verdadeira expressão, pouco a pouco desmanchando as construções que envolvem meu corpo. Poderia neste processo me desprender das posturas que tão custosamente assimilei? Ao me desfazer de todos os aparatos que supostamente promovem a constituição do ser mulher, estaria também provando que existe uma condição drag na performatividade de gênero e na forma como socialmente constituímos gênero? Segundo Butler (2002), a resignificação promovida pelo ato de se travestir promove a subversão das normas de gênero:

Como alegoría cuya fuerza reside en lo hiperbólico, el travestismo pone de relieve lo que, después de todo, sólo está determinado en relación con lo hiperbólico: la cualidad subestimada, sobreentendida, de la performatividad

heterossexual. De modo que, en el mejor de los casos, el travestismo puede leerse por el modo em que las normas hiperbólicas se dissimulan como lo trivial heterossexual²⁰ (BUTLER, 2002, p. 333).

Então adentro no processo de encarar minha performatividade pessoal, seja o modo como ando, fazendo e desfazendo meus passos numa quase dança onde observo minhas mãos, braços, pés. Busco o movimento ao som da música e a forma como lido com o meu próprio corpo e postura. Dou partida naquilo que pode ser uma pesquisa do que me consiste. De quê sou feita? O que em mim agrega o feminino? E de mim, o que escapa para o “masculino”? Me permitirei analisar aquilo que de mim transborda, aqueles traços que me mantêm como identidade em trânsito e por isso significam tal performance como a caminhada entre as polaridades de um gênero e outro, sem necessariamente chegar a ocupá-los em definitivo.

Ao retirar o vestido que antes cobria o meu corpo, revelo o tronco desnudo, exceto pelas grossas fitas adesivas que, além de comprimir, ocultam o volume dos seios. Nessas fitas encontro uma analogia ao que me liberta e ao mesmo tempo me aprisiona. Afinal, sinto-me livre ao ser como sou, sem me encaixar por completo nas normalizações e imposições para ser mulher, quando ao mesmo tempo, tenho que suportar o peso das acusações por não sê-lo, seja com falas recriminatórias ou piadinhas diversas... Por ser sempre dita mais “masculina” que minhas parceiras afetivas ou ser recriminada quando em algum momento não sou e muitos acham que eu deveria sê-lo. Por isso, compreendo a colocação de Butler quando diz que “el binarismo de, por un lado la homosexualidad masculina feminizada y, por el otro, la homosexualidad femenina masculinizada, se produce como el espectro restrictivo que constituye los límites demarcadores del intercambio simbólico²¹” (2002, p. 157). Tal argumento ressalta a persistência do binarismo de gênero (mesmo em pessoas não

20. Traduz-se: “Como alegoria cuja força reside no hiperbólico, o travestismo destaca o que, afinal, é apenas determinado em relação com o hiperbólico: a qualidade subestimada, implícita, da performatividade heterossexual. Então, no melhor dos casos, o travestismo pode ser lido pelo caminho em que as normas hiperbólicas são disfarçadas como heterossexual trivial”.

21. Traduz-se: “O binarismo de um lado, a homossexualidade masculina feminizada e, por outro, a homossexualidade feminina masculinizada, ocorre como o espectro limitante que constitui os limites demarcadores de troca simbólica”.

heterossexuais), especialmente quando constato que aquilo que me liberta também me restringe, enclausura e aperta ao mostrar que novamente é cabido a mim entrar em um novo padrão.

Ainda em relação as fitas, costumeiramente batizadas de “*silver tape*”, elas são um objeto constante na vida *drag*. No âmbito dos *drag kings*, o uso de *binders*²², faixas e, especialmente, as “*silver tapes*” são elementos indispensáveis na hora de preparar o corpo do/da personificador/ra durante o processo de montagem. Se para os *drag kings* a fita serve para ocultar o volume dos seios, nas *drag queens* ela vêm para mascarar o volume da genitália. São processos que acontecem durante o ritual de transformação na personagem, procedimentos necessários os quais chamo “pequenas violências”. Seriam eles singelos lembretes que ao escapar de uma condição ingressamos em outra?

Meu objetivo aqui, assim como a arte *drag*, é a possibilidade de transitar continuamente, perpassando pelo binarismo de gênero e suas idealizações, revelando o quão não naturais e irreais podem ser essas normas quando a dissecamos sob uma observação atenta. Assim, comungo com Butler ao crer que “en este sentido, pues, el travestismo es subversivo por quanto se refleja en la estructura imitativa mediante la cual se produce el género hegemónico y por quanto desafía la pretension a la naturalidad y originalidad de la heterosexualidad”²³ (2002, p. 185).

A presente proposta de performance pretende ser realizada dentro da galeria Capibaribe (situada no Centro de Artes e Comunicação na UFPE), dentro da exposição coletiva “TRAMAÇÕES”, onde cultura visual, gênero e sexualidades serão amplamente discutidas em diversas obras artísticas. A escolha do dia 16 de junho para a apresentação desta pesquisa e, igualmente a performance, se deu de uma forma muito peculiar. Inicialmente, meu desejo era apresentar no dia 16 de julho, conhecido

22. É qualquer peça de roupa ou de tecido que possa ser utilizada para minimizar ou alterar o volume dos seios. Geralmente, o *binder* é usado para se alcançar uma aparência mais masculina ou andrógina.

23. Traduz-se: “Neste sentido, então, travestismo é subversivo pelo quanto se reflete na estrutura imitativa pelo qual o gênero hegemônico é produzido e pelo quanto desafia a pretensão da naturalidade e originalidade da heterossexualidade”.

como o “dia internacional das *drag queens*”, o que tinha muito significado diante da pesquisa que estava fazendo e poder falar sobre a cultura *drag* justamente no seu dia. De qualquer forma, o mês de julho era inviável para a apresentação da pesquisa e, por isso, decidi que ainda queria fazer no mesmo dia 16, mesmo que um mês antes. Por ironia do destino (ou não), a data coincidia com o último dia da exposição “TRAMAÇÕES” e a temática do meu estudo e performance alinhavam-se muito bem com a proposta da exposição em debater questões de gênero e sexualidade através da arte. Ainda sobre a performance, sinto que, mesmo que não viesse a ser apresentada como parte conclusiva da minha pesquisa, meu propósito teria sido realizado ao considerar que a pesquisa também se encontra em trânsito e que, nesse ínterim, cabe uma maior valorização do processo de criação do que o ponto de chegada. Se por acaso a performance não vier acontecer no dia, também não interferirá no processo, uma vez que ele por si só, ao ser elaborado e pesquisado, já existe.

6. Conclusão

"Sashay, always..."

- Ru Paul

Quando RuPaul diz a uma das *drag queens* competidoras a famosa frase “Sashay, alway” isso significa que o trabalho dela, pelo menos naquela competição, supostamente terminou. Ela fez o que podia e agora é chegado o momento de ir para casa. Acho pertinente procurar concluir a presente pesquisa desta forma.

É hora de voltar para casa ou voltar para a realidade que é o mundo, nossa casa. Mas antes de ir, não gostaria de sair daqui sem deixar nada. Gosto de pensar que cada pessoa que passa por nós acaba deixando algo e que, ao mesmo tempo, também deixamos um pouco da gente a cada pessoa que cruzamos, então proponho uma atitude pedagógica.

Concordo com Louro (1997) quando diz que temos a urgente tarefa de desconfiar do que é tomado como “natural”. Afinal, crer que todo esse conjunto de estéticas, obrigações, gestos e falas do nosso dia-a-dia é algo inerente apenas ao sexo, também compete dizer que não poderia ser feito de outra forma.

A partir desta concepção, lanço aqui um adendo: Que além de desconfiar, também é importante se questionar sobre o que naturalizamos e, ao mesmo tempo, fica também lançada a proposta de tentar refazer esses padrões que já formatamos em nossas mentes.

Que nos perguntemos sempre: Eu posso andar diferente? Falar diferente? Como eu seria se mudasse a forma como me coloco para o mundo? Nos meus gestos e comportamentos mais banais? Não, isso não é uma crítica direta minha dizendo que você não pode ser exatamente como é agora, mas sugiro aqui que você também não irá saber se ficaria confortável de outro jeito se não tentar sê-lo.

Então pensemos, será possível exercer uma atitude pedagógica sendo quem eu sou? Recordo aqui de um importante exemplo que me marcou muito. Trata-se da história de uma professora de artes, Suellen, que só por estar de pé, ali mesmo no pátio e de frente para seus alunos, conseguiu dar uma breve e significativa aula sobre performatividade de gênero:

Na minha primeira semana como professora em uma escola da rede particular em Olinda, vivenciei o seguinte diálogo com uma criança do terceiro ano do ensino fundamental 1.

___ Ei, tu é menino ou menina? Perguntou-me a criança.

___ Eu sou menina!

___ Humm... Teu cabelo é igual ao do meu primo!

Notei que minha imagem, quase andrógina, de camiseta, jeans e tênis, e principalmente cabelos curtos, confundiu aquela criança e que ela não se conformou com minha resposta. Pude notar o inconformismo no seu olhar ensimesmado. Semanas depois, esta mesma criança, veio me deixar claro que meu cabelo continuava não fazendo sentido para ela e me perguntou: “por que teu cabelo é assim?” Eu entendi o que ela queria dizer, ora, se eu era mesmo menina o que aquele cabelo curto estava fazendo na minha cabeça? (MARQUES, 2015, p. 27-28).

Enxergo na jovem aluna de Suellen apenas um reflexo de uma sociedade que normatiza, que instaura desde cedo papéis que devemos seguir no teatro da vida para que a peça social continue acontecendo. Então deixo aqui uma importante colocação de Dias (2011) sobre a importância do estudo da teoria queer e abordagens discursivas sobre gênero e sexualidade, especialmente no âmbito da arte educação:

Portanto, a arte/educação não pode ignorar as significativas contribuições da teoria queer para mudar a maneira como nós pensamos sobre a cultura, como a descobrimos, limitamos, dispersamos e descentralizamos, como recontextualizamos a sexualidade, desconectamos os gêneros e categorias sexuais e, principalmente, desconstruímos a heteronormatividade (DIAS, 2011, p. 82).

Completando a fala de Dias (2011) sobre o *queer* e o grande potencial da desconstrução da heteronormatividade, manifesto minha menção honrosa a todas as pessoas que desafiam, que reescrevem seus papéis diariamente e se permitem criar e viver essas novas personagens. Como a garota que se livrou do sutiã, a mulher que “passou da idade” e não casou, nem pretende casar. Para a moça que não quer ter filhos ou engravidar. Para aquele homem que se aceita bicha mesmo e se empodera “dando pinta”. Para as *tomboys* que quebram os códigos sociais de vestuário todos os dias ou as fisioculturistas que muitas vezes tem de escutar que são “muito fortes para ser mulher”. Para aquelas pessoas que não se identificam com o gênero imposto a elas em seu nascimento; se identificam com ambos os gêneros ou nenhum. Para

as/os *drags* que se montam mesmo e saem na rua. Para cada um que exerce um processo pedagógico de desconstrução ao promover uma rachadura nas imposições sociais e normalizações de gênero.

É sobre isso que se trata a minha pesquisa, aqui descobri a importância do ser/fazer *drag*, de ser um elemento transgressor seja quando meu próprio ser enquanto pessoa não corrobora com os padrões impostos na sociedade em que vivo ou quando procuro exercer uma escrita pessoal em um trabalho acadêmico e de alguma forma entender que dar voz a mim mesma também é um ato revolucionário quando Ferraroti me diz que “a especificidade do método biográfico implica ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida” (1991, p.172). Enfim, em meus estudos compreendi que é possível ser um desviante na sociedade e ainda assim ensinar algo, a exercer diariamente um exercício de pedagogia cultural.

7. Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica.** História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 79-95, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223/pdf>> Acesso em 7 de abril de 2016.

AMANAJÁS, Igor. **DRAG QUEEN:** Um percurso histórico pela arte dos atores transformistas. Disponível em: <<http://www.belasartes.br/revistabelasartes/downloads/artigos/16/drag-queen-um-percurso-historico-pela-artedos-atores-transformistas.pdf>> Acesso em 16 de fevereiro de 2016.

BAKER, Roger. **Drag: A History of Female Impersonation in the Performing Arts.** Nova Iorque: New York University Press, 1994.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan:** sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Traducción de Alcira Bixio - 1ª ed. - Buenos Aires – Paidós 2002.

CASTIAJO, Isabel. **O teatro grego em contexto de representação.** Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em: < https://books.google.com.br/s?id=dEbQCwAAQBAJ&pg=PA80&lpg=PA80&dq=teatro+grego+e+o+personagem&source=bl&ots=lqUi1pjZvU&sig=KwaPnMKbjn6ZYP_PJECsNbwMkvY&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiPpYe5ha3MAhWEDJAKHdMhDn84FBDoAQg0MAQ#v=onepage&q&f=false > Acesso em 20 de abril de 2016.

CORRÊA, Ayrton Dutra. **Entrelaçamentos entre trajetória pessoal e profissional.** In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira (Org.). Arte, Educação e Cultura. - Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

DIAS, Belidson. **O mundo da educação da cultura visual.** / Belidson Dias. – Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. DZI croquettes. Direção: Tatiana Issa, Raphael Alvarez. TRIA productions, Canal Brasil, 2009 (110min).

FERRAROTI, Franco. **Sobre autonomia do método biográfico.** SOCIOLOGIA – PROBLEMAS E PRÁTICAS, n. 9, p. 171-177, março 1991. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1239/1/13.pdf>> Acesso em 7 de abril de 2016.

GADELHA, José. **Performance drag queen e o devir artista.** In: 27ª reunião brasileira de Antropologia. 2010. Belém, Pará, Brasil.

GATTI, Fábio L. O. **O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS CONTEMPORÂNEAS.** In: Caderno do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade/ Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro / Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. - N. 18, abril, 2008, Salvador (Ba): UFBA/ PPGAC, 2008. Disponível em: <http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos_pdf/cadernosgipe/Gipe-cit%2018.pdf#page=19> Acesso em 12 de abril de 2016.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho** / Fernando Hernandez; trad. Jussara Haubert Rodrigues. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LAMPERT, Jocielle. **A imagem da moda muito além da sociedade do espetáculo: proposições para formação de professores em Artes Visuais.** In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira (Org.). Arte, Educação e Cultura. - Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, Suellen A. T. **“Tu é menino ou menina?”** Reflexões sobre teoria queer e arte/educação. 2015. 39 p. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) – UFPE, Recife.

MARTINS, Raimundo. **A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver.** In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira (Org.). Arte, Educação e Cultura.

- Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

MARTINS, Raimundo; SÉRVIO, Pablo Petit Passos. **INTERSEÇÕES E DIVERGÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE O LUGAR CULTURAL DAS IMAGENS DE PUBLICIDADE: PONDERAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL.** Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio12/>> Acesso em 9 de maio de 2016.

MATESCO, Viviane. **Corpo, ação e imagem:** consolidação da performance como questão. Disponível em: <<http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis20/08.pdf>> Acesso em 13 de abril de 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças / Richard Miskolci – 2. ed. rev. E ampl., 2.reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

PARIS is burning. Direção: Jennie Livingston. Miramax Films / Off White Productions Inc. / Prestige, 1990 (71min).

REIS, Toni. **AVANÇOS E DESAFIOS PARA OS DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS LGBT.** Disponível em: <<http://www.tonireis.com.br/wp-content/uploads/2014/06/avancos.pdf>> Acesso em 22 de abril de 2016.

SABAT, Ruth. **Pedagogia cultural, gênero e sexualidade.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf>> Acesso em 24 de abril de 2016

THÜRLER, Djalma. **Dzi Croquettes:** Uma política queer de atravessamentos entre o real e o teatral. Disponível em: <http://www.cime2011.org/home/panel6/cime2011_P6_DjalmaThurller.pdf> Acesso em 7 de março de 2016.

VILARINS, André. **SE NÃO FOR PRA CAUSAR NEM SAIO DE CASA: DRAG QUEEN COMO POTÊNCIA PEDAGÓGICA.** Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10574/1/2014_Andr%C3%A9LuizRodriguesVilarins.pdf> Acesso em 22 de fevereiro de 2016.

WIERCINSK, Gilmar. **PESQUISA AUTO-BIOGRÁFICA: UMA INTRODUÇÃO METODOLÓGICA**. In: XIX Jornada de Pesquisa. 2014, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/viewFile/3474/2874>> Acesso em 18 de março de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
CURSO DE ARTES VISUAIS (lic.)

Maria Clara de Lima Santos

**À FLOR DA PELE: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A
AMOROSIDADE, AFETIVIDADE E TOQUE NO ENSINO DE
ARTES VISUAIS.**

Recife – PE
2016

Maria Clara de Lima Santos

**À flor da pele: experiências e reflexões sobre a amorosidade,
afetividade e toque no ensino de artes visuais.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciada em Artes Visuais pela
Universidade Federal de Pernambuco.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Betânia e Silva.

Recife

2016

Maria Clara de Lima Santos

**À flor da pele: experiências e reflexões sobre a amorosidade,
afetividade e toque no ensino de artes visuais**

Comissão Avaliadora

Prof^a. Dr^a. Maria Betânia e Silva (Orientadora)

Prof^a.Dr^a. Fabiana Vidal (UFPE)

Prof^a. Dr^a. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (UFPE)

Agradecimentos

Foram os agradecimentos as últimas partes a serem construídas e as mais prazerosas. Pensar, retrospectivamente, em todo o processo que originou esse trabalho e nas diversas pessoas que contribuíram para sua construção foi um momento de extrema alegria e emoção. Espero conseguir em poucas palavras expressar toda minha gratidão.

Agradeço, primeiramente, a toda minha família pelo apoio que me deu durante todo meu percurso e em especial, a minha mãe, por todo amor e compreensão que me dedicou durante todos esses anos.

Sou profundamente grata a Professora Dra Maria Betânia e Silva, minha orientadora, pela paciência e auxílio inestimável que deu durante todo o meu processo de formação e durante minhas descobertas profissionais. Nunca esquecerei a forma afetuosa com que fui acolhida por ela durante meu primeiro período na universidade, durante a vigência da minha bolsa Jovens Talentos para Ciência, e seu incentivo em minha iniciação científica. Mais uma vez reitero, são as ações que ensinam tanto quanto qualquer conteúdo.

Agradeço a todos os professores do curso de Artes Visuais, que deram uma contribuição imensa tanto em minha formação profissional como na minha formação humana e em especial as professoras Renata Wilner, Luciana Borre e Vitória Amaral. Agradeço, também, ao professor Marcelo Coutinho por seu entusiasmo quanto a minha pesquisa e sua solicitude em ajudar.

Não poderia deixar de agradecer a minha banca, composta pelas professoras Vitória Amaral e Fabiana Vidal, pelas valorosas contribuições em meu trabalho e por compartilhar comigo um momento tão decisivo em minha formação docente.

Agradeço imensamente a toda equipe da Escola Magalhães Bastos por sua acolhida durante o processo de pesquisa em campo. E por fim, gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu Grupo de pesquisa Arte, Educação e Diversidade Cultural – CAC/UFPE que sempre contribuiu imensamente para minhas reflexões sobre a profissão docente e a todos os meus colegas de curso que sempre foram parceiros em todas as empreitadas acadêmicas.

Ao subir à noite
no terraço
de um arranha-céu altíssimo e aflitivo
pude tocar a abóbada noturna
e em um ato de amor extraordinário
apoderei-me de uma estrela celeste.

(NERUDA, 2009)

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre experiências afetivas no ensino de artes visuais com os alunos do 3º ano do ensino fundamental da Escola Magalhães Bastos, situada em Recife. A partir de uma vivência de arte contemporânea sobre o trabalho da artista multimídia Yoko Ono, será pensado o lugar da amorosidade, do afeto e do toque nas relações docente-discente e discente-discente. Abordando questões referentes a formação profissional docente e refletindo, também, sobre o papel social de uma educação humanística e amorosa. Durante a pesquisa foram realizadas observações, entrevistas, desenvolvido um plano de atividades e coletado imagens das atividades desenvolvidas. O estudo mostra que sendo a educação produto da ação humana, é a afetividade, inerente ao processo educativo que vai influenciar decisivamente as interações educacionais.

Palavras-chaves: Afeto; Amorosidade; Ensino de artes visuais; Toque; Yoko Ono.

Abstract:

The work has the objective to report and reflect on affective experiences in the teaching of visual arts with the students of the 3rd year of elementary school in “Escola Municipal Magalhães Bastos”, located in Recife. From an experience of contemporary art on the work of the multimedia artist Yoko Ono, will thought of the place of love, affection and touch in the teacher-student and student-student relations. Addressing issues related to professional teacher training and reflecting on the social role of a humanistic and loving education. During the research were realize observations, interviews, developed an activity plan and collected images of the activities developed. The study shows that education being the product of human action, the affectivity is inherent in the educational process and it will decisively influence educational interactions.

Key words: Affection; Lovingness; Touch; Visual arts teaching; Yoko Ono.

Sumário

Primeiros contatos _____	9
De como fui tocada _____	14
<i>Con. cordis</i> _____	21
O desabrochar _____	27
Tateando _____	35
... _____	39
Referencial _____	41

Primeiros Contatos

Todos nós temos vivências com a educação. Todos nós temos algo a dizer sobre a educação. Todos nós temos certezas e convicções sobre a educação. Talvez, não apenas porque estamos em contínuo processo educativo, mas porque todos fomos (ou até mesmo somos) alunos algum dia. Segundo Tardif (2014, p.261), em suas reflexões sobre os saberes docentes, a docência é uma das poucas profissões em que se há uma grande interação prévia com o campo profissional:

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. (Lortie,1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo.

Sendo as convicções adquiridas ainda nas experiências como estudantes tãodouradoras, essas são, também, as mais complexas de serem desconstruídas.

Foi com muitas convicções, assim como, receios e anseios que cheguei em abril de 2015 à Escola Municipal Magalhães Bastos para realizar minhas observações e práticas de estágio referentes a disciplina de Estágio Curricular 1 do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A Escola é uma instituição de caráter misto, em parte mantida pela Prefeitura do Recife e em parte pelo trabalho beneficente do Convento Magalhães Bastos. Conta com ensino infantil e fundamental nos turnos da manhã e tarde e está situada a poucos metros da UFPE. Atende maioritariamente a população ao redor, grande parte dos alunos residem no bairro da Várzea.

Iniciei minhas observações à docência em uma turma composta de 28 alunos do terceiro ano do ensino fundamental com idades entre 8 e 11 anos. E foi com assombro que notei um crescente sentimento de zelo em mim com relação aos educandos. Em meu diário de bordo da época chego a registrar em diversos momentos essas mudanças em meu relacionamento afetivo com a turma: “A aula hoje foi de geografia. Tudo girava ao redor de um conto sobre o Rato da cidade e o Rato do campo. (...) Noto que cada dia

me importo menos em observar questões como o conteúdo da aula ou a didática da professora, mas mergulho mais neles. É com o processo de aprendizagem deles que me preocupo agora”.

Durante toda minha vida escolar no ensino básico e em parte de minha formação acadêmica docente sempre tive a crença de que um bom professor deveria ter um distanciamento emocional muito claro em sua prática profissional e uma certa neutralidade em suas relações com os educandos. Esse princípio marcou minha relação com todos os meus educadores. Sendo assim, quando a crescente proximidade com meus educandos e o sentimento de amorosidade recíproca que se demonstrava em falas, toques e até mesmo em produções visuais dos alunos começou a florescer entrei em profundo estado de inquietação. Durante todo o processo me questionei diversas vezes sobre minha relação ética com as crianças, “Será que eu estou ultrapassando barreiras?”, enquanto essa crescente afetividade se apoderava de mim. Minha visão do que seria uma relação profissional entre aluno-professor estava sendo claramente desconstruída, então, sim, eu estava ultrapassando barreiras. Não barreiras éticas como imaginava, mas sim de percepções pedagógicas e da relação com o outro.

Nesse processo outras reflexões foram surgindo: sendo a educação ato político, como a amorosidade no processo educativo poderia influenciar nas interações sociais? Questionamento que se insere em um contexto político-social de crescimento do discurso de ódio e intolerância (principalmente contra as minorias). Como o toque corporal e o toque afetivo se expressam nesse processo? E como alteram percepções “de mundo”? Devido as manifestações diversas de afeto e carinho entre os educandos e em relação a mim, como docente, essa proximidade me marcou profundamente, saindo do estranhamento à espaço-comum durante as aulas. E por fim, minha questão crucial, como as relações afetivas podem interferir no processo de ensino aprendizagem? Pensando uma educação humanista que entende a amorosidade e afetividade como metodologia, busco lançar luz em uma diferente percepção da interação docente-discente. Perpassando o viés psicopedagógico e abordando o viés social, através da obra de Paulo Freire e Vladimir Safatle, devido a um dos questionamentos base. Sendo a educação parte integrante e modificadora de realidades, é de crucial importância para o meu trabalho pensar as afetividades no corpo político e como a educação se insere e transforma essas relações. Refletindo, assim, sobre o conceito de arte-educação transformadora e nas interações interpessoais em sala de aula. Apesar da temática ser largamente abordada nas pesquisas acadêmicas, como pude notar pelo manancial de

trabalhos a respeito em bancos de dados como o periódicos Capes e o Scielo acadêmico, busco através da linha social diferenciar meu trabalho e dá uma nova contribuição para a discussão.

Sendo de grande contribuição para o meu trabalho, a ideia de arte-vida e eventos artísticos da artista multimídia Yoko Ono procurei, também, resgatar seu protagonismo nos movimentos de vanguarda dos anos 60-70 e sua importância para as atuais conjunturas da arte contemporânea. Através de um miniprojeto baseado nas instruções para eventos artísticos de sua obra Grapefruit, realizados com a mesma turma observada a um ano atrás na Escola Municipal Magalhães Bastos busquei através de uma vivência em arte contemporânea problematizar a relação arte e corpo resgatando os laços afetivos criados anteriormente. Relações essas que meu passado estado de maturidade da formação profissional não conseguiu compreender em sua totalidade. No entanto, busquei aprofundar minha compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Mantive durante todo o processo um diário de bordo, onde foram registrados os momentos prévios, durante e posteriores a experiência. Resgatando, também, escritos dos meus primeiros contatos com a turma para, por fim, discutir essa experiência educativa com o referencial teórico selecionado.

Por fim, enfatizo que esse trabalho fala principalmente sobre as descobertas da prática docente, dos caminhos e percalços do Ser professor, do Ser humano. Esse trabalho fala de mim, mas, também, fala do outro e como em determinado momento nos encontramos e nos tocamos. Mesmo quando em diversas etapas do processo duvidei sobre a praticidade de minhas ideias no cotidiano profissional docente, me lembrei do lugar de utopia, esperança e sonho que é a educação. Abracei-me à ideia do professor Paulo Freire que toda educação transgressora é utópica por natureza, já que é produto das interações humanas. É a esperança marca perceptível da condição humana (FREIRE, 2014). Reitera Freire (1981, p.42) que a educação é:

Utópica, não porque se nutra de sonhos impossíveis, porque se filie a uma perspectiva idealista, porque implique um perfil abstrato de ser humano, porque pretenda negar a existência das classes sociais ou, reconhecendo-a, tente ser um chamado às classes dominantes para que, admitindo-se em erro, aceitem engajar-se na construção de um mundo de fraternidade”

Sendo assim, “À flor da pele: experiências e reflexões sobre a afetividade, amorosidade e o toque no ensino de artes visuais” está dividido em cinco capítulos onde irei narrar a vivência do projeto com os alunos e discutir sobre as problemáticas

levantadas nessas interações. O primeiro capítulo, “De como fui tocada”, trata da minha volta a instituição, meu reencontro com os alunos e as implicações ideológicas de uma educação afetiva. Em “*Con. Cordis*” relato meu primeiro dia de projeto, discuto sobre a natureza da profissão docente e sobre a importância da obra de Yoko Ono na arte contemporânea. O terceiro capítulo, “O desabrochar”, é marcado por reflexões sobre a faixa etária das crianças e, em paralelo, narro meu segundo dia de regência. “Tateando”, termo que designa a descoberta pelo toque, geralmente, de forma cautelosa, vai problematizar as minhas angústias como docente e meu último dia de projeto com os educandos. Por fim, “...” trata-se de uma conclusão inconclusa sobre meu trabalho.



De como fui tocada

“Como você viu, eles são bem indisciplinados. Se eu deixar, eles só fazem bagunça”. Comentou minha professora-supervisora de estágio 1 em meus primeiros dias de observação da turma. Suas impressões sobre os alunos sempre foram opostas as minhas. Via 27 alunos muito contidos, capazes de passar quase uma tarde inteira sentados. Isso foi marcante para mim, achava estranho que crianças de 7 e 8 anos (a maioria) terem corpos tão passivos e disciplinados. Tinham, também, um forte senso de união. Sempre buscando ajuda, primeiramente, nos colegas de classe e sempre dispostos a ajudar.

Aos poucos percebi que a visão que professora titular possuía deles era derivada de uma visão muito tradicional da educação. Conceito que parecia sobressair-se na instituição. Os papéis bem definidos entre professores e estudantes eram uma marca da administração da escola e dos professores que travei contato. As crianças deviam ser bem-comportadas, isso incluía muito silêncio, pouca contestação e muita atenção na explanação da docente sobre qualquer conteúdo. Ao refletir sobre o que pretendia essa massificação dos estudantes, doutrinação dos corpos e endurecimento de sentimentos e emoções, percebi que muito além de uma concepção tradicional de ensino, havia a necessidade de ter o controle sobre os estudantes. Formando, assim, seres submissos e pouco questionadores.

A relação entre minha professora-supervisora e seus educandos foi, desde o início, uma causa de desconforto para mim. Não apenas era objetiva, se atendo as características de retidão e firmeza dessa palavra, ela era muitas vezes rude e desconfiada com seus alunos. Mais precisamente, desapaixonada pela sua empreitada. Esse desconforto com o tempo se transformou em angústia, sentimento que se intensificou quando me deparei com a crescente afeição mútua entre mim e as crianças. Afeto que marcou nossa relação em sala de aula e que permeou nossas atividades em conjunto.

Desenvolvi com os alunos um projeto que relacionava o conceito de arte-vida ao de natureza, baseado no texto “A origem da obra de arte” de Heidegger. Em determinado momento das aulas pedíamos (o projeto foi desenvolvido em dupla) para os estudantes colocarem a experiência do dia no papel através do desenho, escrita, ou qualquer outra expressão que eles se identificassem melhor. A escolha do desenho foi unanimidade. Inesperadamente para mim, a afeição que estávamos desenvolvendo acabou sendo expressa nessa produção. Esses desenhos vieram para expor definitivamente um processo de amorosidade e carinho que se dilatava entre mim e as crianças que tanto lutei contra seu desenvolvimento. Tinha uma equivocada visão de

que não deveria haver espaço para esse grau de subjetividade em sala de aula, que seria antiprofissional demonstrar afeição por meus alunos. Daí em diante, a crise de concepções que se instalou em mim foi decisiva para o processo de descoberta da minha identidade docente. Foi quando percebi que há (ou deveria haver) em todo canto de sala



Imagem 1: Desenho dos estudantes durante o projeto “Arte, vida e natureza” retratando a mim e as etapas do projeto. (Acervo pessoal)

de aula uma atitude de carinho e respeito ao próximo. Chegando a me questionar “Qual o sentido de educar se não o de amor ao próximo?”

Após quase um ano de maturação da experiência comecei a perceber que é o carinho mútuo e a afetividade que dá sentido a qualquer ação humana, desde a mais superficial relação pessoal até o íntimo processo de ensino-aprendizagem. Segundo Freire, é pressuposto da educação ser humanizadora, que se dá no contato do homem com o mundo e que possui seu ponto de partida no próprio homem, logo é permeada pela noção do amor como um íntimo diálogo e condição indispensável para prática libertadora. (NASCIMENTO et al., 2013). No contato com o outro, mediado pelo mundo, é que se dá a construção do conhecimento, como explica o autor (FREIRE, 2014, p. 104):

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige a *ser mais*, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na

história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer ao homem como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.

Logo, o processo de ensino aprendizagem pede por um intenso envolvimento de todos os participantes. Envolver esse que se demonstra em gestos às vezes muito mais do que em falas, como foi a experiência com as crianças, que foi permeada de abraços e toques. Percebi que havia uma necessidade muito grande por parte dos estudantes de me recepcionar e se despedirem com cumprimentos físicos. Acredito que pela percepção mais concreta da presença e reciprocidade que o contato tátil possui, assim como, defende Montagu (1988, p.364):

Tudo que eu toco se torna parte de mim, eu possuo. Quando sou tocado por outra pessoa, essa outra transfere parte de si para mim. Quando eu toco outro indivíduo, transfiro parte de mim para ele. Quando toco numa relíquia, a pessoa à qual esse objeto pertenceu é, por assim dizer, tocada por mim e, por sua vez, também me tocou. Uma carta autografada por uma pessoa famosa nos encanta porque é o toque de sua mão que substitutivamente estamos vivenciando. Há uma imortalidade, uma continuidade, que sentimos quando tocamos as coisas que outros tocaram, quando não estão mais conosco; através dessas coisas, sentimos que suas vidas estão tocando as nossas. Mesmo em nossa correspondência habitual, esperamos que a carta datilografada seja assinada de próprio punho.

Como se referir a educação e não pensar em toda complexidade do processo de ensino-aprendizagem? Processo esse que é feito de trocas, compartilhamentos e dialogicidade. E foi a esfera de reciprocidade que a amorosidade e o toque trouxeram para a sala de aula. Os pequenos gestos e situações vividas em sala de aula são formas tão significativas de aprendizagem quanto o conteúdo explícito (SILVA, 1999).

Reconhecendo a educação como fruto de uma condição humana, ela é, também, modificadora de realidades. Inserindo-se de forma ativa e passiva nas dinâmicas sociais, há de se pensar na força política e ideológica que se tem o processo educativo. Pois, não apenas conteúdos e temas são aprendidos no cotidiano escolar: visões e posturas são legitimados e naturalizados.

Politicamente, a relação dialética das lutas de classe foi acusada de limitar os problemas sociais à distribuição igualitária de bens, negligenciando aspectos culturais e morais da sociedade que não se encaixam nessa estrutura. Em sociedade, há diversos circuitos afetivos que vão de certa maneira reger nossas interações sociais e as relações de poder, sejam elas horizontais ou verticais. Repensar as dinâmicas dos circuitos

afetivos é de certa maneira mexer com todo sistema social, interferindo até na distribuição de bens, podendo, assim, promover a superação da dialética oprimido x opressor (SAFATLE, 2015).

Vendo o ensino de arte como força entrópica de reorganização social, almejar um processo educativo pautado em aspectos humanísticos de amorosidade e afetividade, pode ser o ponto de virada para a constituição de novas dinâmicas sociais que modifiquem a estrutura do sujeito, em seus modos de determinação, nos regimes de suas economias psíquicas e nas dinâmicas de vínculo sociais. Pois, uma transformação política não muda apenas o circuito dos bens. Modifica também o circuito de afetos que produzem corpos políticos, individuais e coletivos. Por isto, se quisermos ver a força de transformação de acontecimentos que começam novamente a se fazer sentir, é necessário que deixemos afetar pelo que pode instaurar novas corporeidades e formas de ser (SAFATLE, 2015).

Nesse caminho, a subjetividade emerge como metodologia. É no exercício de alteridade de olhar para outro que encontramos a nós mesmos. É seguindo a instrução¹ dada por Yoko Ono (GRAPEFRUIT) “*Ao invés de olhar um espelho, encontre uma pessoa. Olhe dentro dela. Use diferentes pessoas. Velha, nova, gorda, magra, etc.*” que se constrói o respeito ao próximo e comunhão tão necessária no processo de ensino-aprendizagem.

Ao voltar à Escola Magalhães Bastos para pedir autorização para aplicar meu projeto de conclusão de curso com as mesmas crianças que realizei meu estágio 1 fui muito bem recebida pelos educandos. Muitos deles tinham uma lembrança muito vívida das aulas que lecionei um ano antes e, como era comum na época, ao me veem iniciaram as demonstrações físicas de afeto que tínhamos: os abraços e o “estar perto”. Isso me despertou para a percepção de que, assim como eu fui tocada, eles, também, foram. Não há passivos nesse processo mútuo de criações de laços afetivos.

1- A instrução Mirror Piece, retirada do livro Grapefruit: a book of instruction and drawings de Yoko Ono, consiste em uma orientação para realização de um evento artístico a ser interpretado e realizados pelo público. Tradução livre realizada por mim para fins acadêmicos.

A partir desse momento de reconhecimento se criou um ambiente de muitas expectativas quanto a minha “volta como professora”. Todos os dias que estive lá fui constantemente questionada quando começaria a dar aulas e o que iríamos estudar.

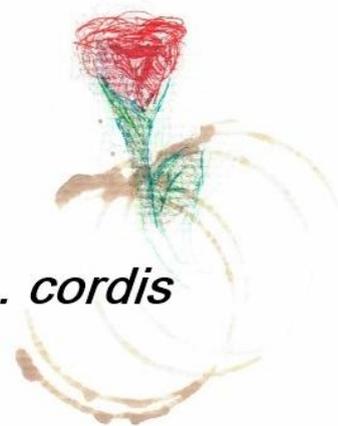
Obtive a permissão da professora deles (minha antiga supervisora de estágio) para aplicar o projeto, porém com a ressalva de que as regências não se estendessem, pois ela já tinha seu horário comprometido devido à quantidade de estagiários que supervisionava no momento. Foi acordado que, inicialmente, eu passaria alguns dias em observação para melhor formular as aulas de acordo com as necessidades da turma. Apesar do conteúdo trabalhado ter sido escolhido previamente por mim de acordo com minha primeira experiência com o grupo, essas observações guiaram meu planejamento de aula.

Aos poucos fui percebendo que a turma se manteve basicamente com a mesma formação do ano anterior. Os alunos novos que eu ainda não tinha tido contato, fui conhecendo pouco a pouco por intermédio dos educandos antigos. O espaço físico, também era o mesmo de um ano atrás, a mesma sala amarelada com duas janelas verdes para a rua e suas cadeiras ordenadas tradicionalmente em fileiras perfeitas. Apesar das poucas mudanças havia um fosso enorme entre os educandos de um ano atrás e os de hoje. O forte senso de união que ficou marcado em minhas primeiras observações aos poucos estava dando lugar à fragmentação da turma em “grupinhos”, a ideia de competitividade começava a aflorar, assim como, o questionamento “*vale nota?*” já estava em processo de naturalização. Um ano atrás me admirava o quanto eles buscavam se ajudar, uma dúvida era antes tirada com o colega ao lado do que com a professora, agora muito desse senso de comunhão estava se perdendo.

Intrinsecamente ligado ao meu questionamento de pesquisa, passei a refletir intensamente sobre o fato. Foi surgindo a problemática sobre em que momento esse senso de união começou a se perder: “teria sido apenas uma mudança decorrente das fases de crescimento?”, “o quanto as concepções sobre educação da instituição e da docente influenciaram nessa alteração de direção?”. As mudanças são inerentes a natureza humana, assim como o amadurecimento. Em uma fase decisiva de crescimento é natural que as crianças modifiquem de comportamento, contudo o que observei foi que a visão tradicional de educação individualista e massificadora que a escola promove influenciou decisivamente no desenvolvimento dos estudantes. Aos poucos os alunos perdem o reconhecimento de seus iguais e emergem em um ambiente competitivo.

Sendo o papel do professor decisivo no processo educativo, não apenas as concepções educacionais da instituição vão influenciar a formação dos educandos, as práticas profissionais dos docentes vão contribuir decisivamente para as construções dos conhecimentos e as interações sociais dentro do contexto escolar. Logo, no capítulo a seguir me debruço sobre as implicações políticas e ideológicas sobre o Ser professor.

Con. cordis



Toque uns aos outros.

*Inverno de 1963
(ONO, Yoko. Grapefruit)*

É o trabalho docente, político. Por ser uma ação que é fruto da condição humana, e sendo impossível conceber uma relação social que não seja, também, política, as interações educacionais estão permeadas de relações de dominação/poder (GIARETA e MENEGHEL, 2008). Logo, toda postura, escolha de conteúdo, de como abordar esse conteúdo, de avaliação, de que toda e qualquer decisão pedagógica é, também, a negação ou afirmação de uma visão de mundo, de uma ideologia. Por exemplo, ao desencorajar os alunos a se ajudarem nas tarefas em sala de aula, a docente titular da Escola Magalhães Bastos, teve uma atitude permeada de uma visão individualista e que centrava as dinâmicas em sala de aula nela. Sendo assim, estava naturalizando nos educandos que ela era detentora do conhecimento e que eles nada tinham a ensinar, e que suas preocupações e esforços educativos deveriam centrar apenas a si. E como defende Freire (2015, p.100):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.

Foi consciente do meu papel político e da importância das minhas escolhas para intervir em realidades e, assim, pensar sobre uma práxis afetiva que escolhi trazer a obra de Yoko Ono para discussão em sala de aula.

Artista multimídia de trabalho relacional e com forte atuação na recente história da arte contemporânea, Ono tem sua importância artística enfraquecida pelo grande público por aspectos da sua vida pessoal. Após seu casamento com John Lennon, também artista, e o desmantelamento da banda dele, The Beatles, Ono sofre perseguição por parte dos fãs da banda e da grande mídia. Sobre acusação de ser o pivô da separação do grupo musical, é relegada a ela a imagem de bruxa e megera (GUIMÓN, 2016). Imagem essa que vem carregada de uma forte misoginia, de uma culpa que sempre recai nas mulheres.

Contudo, não apenas a história pessoal da artista desperta em mim a sororidade. Escolhi trabalhar com algumas de suas instruções artísticas com as crianças, não apenas porque queria resgatar seu protagonismo no campo artístico, mas, também, porque seu trabalho dialoga perfeitamente com minhas inquietações enquanto docente.

Integrante do Grupo Fluxus, movimento de vanguarda artística dos anos 60, Yoko Ono realiza um trabalho que foi uma das células embrionárias da consolidação da Arte Conceitual com forte caráter de destruição do objeto de arte e do estabelecimento de relações durante o processo criativo de realização da obra de arte (KVARAN, 2007). Em GRAPEFRUIT, a artista reúne instruções para a realização de obras de arte nas mais diversas linguagens artísticas. Martins (2012, p.24) discorre que:

Suas *instruções* instigam discussões a respeito da natureza da arte e dos limites entre suas diversas manifestações, uma vez que dissolvem o próprio conceito de “obra de arte” enquanto objeto único e sagrado, nos indicando que a arte é mais o processo que, a partir do espectador/participador, se realiza. Processo este que pode ser desencadeado a partir de vários formatos, lugares e tempos diferentes ou sincrônicos. Suas “instruções” são comunicações de desejos que pretendem despertar, de forma suave, outros desejos e que, tal qual o pensamento, se perdem, mas antes modificam.

Esses eventos, como Yoko Ono busca ressaltar a distinção dos termos Performance ou Happenings para se referir a esses trabalhos dela, resultantes das instruções trazem uma forte percepção sensorial para momentos, muitas vezes, singelos do cotidiano. Em uma experiência de mediação cultural da obra de Ono, Coutinho (2008, p. 1395) define a relação do educativo da Arteducação Produções com a obra da artista como “Um questionamento complexo e denso, um novo olhar para as pequenas atitudes e gestos do dia-a-dia em linguagem acessível, convidativa e envolvente”, essa relação com o cotidiano vem permeado de uma forte concepção de Arte-vida que é crucial para pensar o trabalho de Ono. De acordo com a própria artista a arte não é apenas a duplicação da vida (GRAPEFRUIT, 2000), ou seja, a arte vai além da reprodução da vida para uma atitude e postura criativa. Essa visão mostra a influência do pensamento oriental em seu trabalho que, assim como o zen, se trata de caminhos (BOURRIAUD, 2007).

Logo, devido ao pouco tempo que dispunha para meu projeto, decidi por trabalhar a relação do corpo com o conceito de Arte-vida na obra de Yoko Ono. Podendo assim, resgatar alguns conceitos trabalhados anteriormente (em minha prática supervisionada de estágio 1) com os estudantes. Sendo assim, selecionei seis instruções

que seriam trabalhadas em três dias, contudo devido as dinâmicas em sala e as necessidades de traçar novos planos de acordo com as interações nas aulas ministradas só realizamos três instruções. De forma muito simples, iríamos ler essas instruções, interpretar, produzi-las e por fim, debater sobre a experiência.

Vi no projeto a possibilidade de modificar e refletir sobre a doutrinação dos corpos que tanto me incomodou em meus primeiros contatos com a turma no ano anterior. Contudo, é característico da vida a mutabilidade, o eterno movimento. E mais uma vez me deparei com a mudança crucial no comportamento das crianças. Antes, ansiosos por movimentação, por correr, brincar, por qualquer proposição de interação e quebra da estaticidade, hoje estavam cristalizados em suas bancas enfileiradas. Qualquer proposição de alterar a ordem espacial das cadeiras era recebida com desânimo por eles. Percebi isso não apenas durante a realização do projeto como, também, durante a observação de outros estagiários que lutavam para dinamizar o ambiente com a disposição circular das cadeiras. Esse fato me deixou, mais uma vez, alerta para absorção de conceitos educativos através das ações e, até mesmo, do ambiente físico que aos poucos abrandavam corpos antes ativos. A dificuldade de fazer os alunos levantarem de suas cadeiras esteve presente em todos os dias da minha regência.

O primeiro dia de realização do projeto foi após chuvas que inundaram diversas partes da cidade. Em consequência quase metade da sala não estava presente, porém, como já tinha acordado com a docente sobre os dias de regência, não pude adiar o início do projeto. Outro fator que complicou bastante esse dia foi que minha aula foi realizada após as aulas de educação física e minutos antes do intervalo. Parte dos alunos estavam esgotados fisicamente e a outra parte ainda estava eufórica da prática esportiva. Com isso tive muita dificuldade de conquistar a concentração deles. A princípio pedi para eles se posicionarem formando um círculo no centro da sala. Quando conseguia manter os alunos cansados em pé formando uma roda, os alunos mais eufóricos estavam dispersos pela sala e vice-versa. Passamos boa parte do tempo nesse impasse até que finalmente consegui conversar com eles sobre o que faríamos na aula e iniciar a dinâmica. Fizemos alguns exercícios de alongamento inspirados nos de consciência corporal, como exemplo a respiração e inspiração do ar pelo diafragma. Os objetivos desses exercícios era descontrair um pouco e preparar os alunos para a prática que se seguiu. Aos poucos os estudantes começaram a participar mais efetivamente. Quando pedi para eles imaginarem um ponto no horizonte e andarem em direção a ele, devendo esse ponto mudar de direção diversas vezes, porém, eles deveriam sempre olhar fixamente para ele, me chamou atenção a dificuldade que as crianças tiveram para

conceber um ponto imaginário. Uma das estudantes até me pediu emprestado um lápis para desenhá-lo.

Então, após os aquecimentos, dei uma pequena introdução sobre Yoko Ono e suas instruções para eventos. Expliquei para os estudantes que iríamos realizar algumas instruções pensadas pela artista, eu leria o que teríamos que fazer e juntos pensaríamos uma forma de realizar a experiência. A instrução realizada foi a “Beat Piece” que consiste em “escutar a batida de um coração”. Os educandos de imediato começaram a colocar a mão no lado esquerdo do peito e sentir seus batimentos cardíacos, até que uma delas percebeu que eles poderiam ouvir uns dos outros. Assim, começaram a inicialmente sentir os corações entre si e depois aproximando o ouvido do peito uns dos outros a ouvi-los. Uma das alunas pediu para sentir o meu coração e com surpresa disse: “Tia! O de todo mundo faz dum-dum, mas alguns mais rápidos. O seu tá muito rápido e forte”. Ao sentir meu coração ela descobriu minha ansiedade e nervosismo pela minha responsabilidade como docente.

Foi interessante notar como os alunos saíram de um primeiro momento de autorreconhecimento, de autoescuta e autopercepção para o reconhecimento do outro, achando assim, como demonstra a fala da aluna sobre a igualdade do som que fazem os corações, seus semelhantes. Montagu (1988) comenta em seus escritos, sobre os experimentos do Dr. Lee Salk com bebês e os batimentos cardíacos maternos, que esse som traz a sensação de tranquilidade, ajustamento emocional e ameniza temores. Acredito que as sensações sensoriais dessa experiência contribuíram para conectar os estudantes. Nesse momento, houve uma forte imersão na realização do evento por parte de alguns alunos e, finalmente, consegui perceber a concentração mais concreta deles.

Enquanto as meninas realizavam o evento com naturalidade e interagiam com empolgação umas com as outras, os meninos, visivelmente, se sentiam muito desconfortáveis para tocar uns aos outros. Eles espontaneamente se isolaram do grupo e enquanto um imitava com a boca a sonoridade dos batimentos cardíacos, os que estavam ao seu lado ouviam com atenção. Tentei, em vão, introduzir a interpretação deles para o grupo de meninas e a das meninas para eles. Mas, eles estavam visivelmente fechados ao toque e as meninas não se interessaram por muito tempo pela ideia de reproduzir o som.

Quando estávamos completamente imersos na experiência, soou o alarme que marca a hora do recreio. Os educandos imediatamente voltaram sua concentração para o momento de descanso que tinham e apesar de ter planejado mais atividades os liberei da

sala. Antes, porém, pedi a eles que me trouxessem na próxima aula uma produção artística que expressasse a vivência com o evento “Beat Piece”. Infelizmente, devido a meu estado de envolvimento com o processo vivenciado, esqueci de fazer registros visuais da aula.

Apesar de ter a experiência cortada abruptamente em seus momentos mais significativos, pude compreender que assim como a instrução de Yoko Ono, em “Poema tátil para um grupo de pessoas”, o tocar, tanto em seu sentido social como em seu sentido físico, promove a sensação de igualdade que é tão necessária na educação. E como o ensino da arte pode tão inteligivelmente fomentar essas trocas humanizadoras.

Contudo, são as interações humanas, assim como a vida, mutáveis, instáveis e repletas de transformações. Logo, em “O desabrochar”, próximo capítulo, vai, não apenas, refletir sobre o lugar do toque na sala de aula, como também, pensar nas implicações das fases do desenvolvimento nas relações dos alunos.



O desabrochar

Durante todo o processo de observação e interação com os alunos já se percebia indicativos de que consideráveis mudanças ocorreram e outras ainda estavam em processo. Mas, foi apenas no segundo dia do projeto que, realmente, ficou demarcado para mim que meus alunos não eram mais os mesmos. Que a vida é, como diria Watts (1995, p. 70):

Como o vento que se move na face da terra, não parando nunca em qualquer lugar, nunca se apegando a qualquer objeto específico, sempre se adaptando às subidas e descidas do terreno.

A transmutação e movimento são características comuns da vida, da arte e da educação. Não apenas eles não eram mais os mesmos, mas eu, também, tinha mudado. Logo, me prender a ideia da estaticidade de laços criados e comportamentos fomentados há um ano atrás foi, uma conduta, de fato, prejudicial a compreensão da realidade. Foi através da reflexão sobre a minha prática docente e das novas corporeidades em sala de aula que percebi o florescer, o caminhar dos estudantes para a adolescência.

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano, que teve sua concepção consolidada no século XX, compreendida como a passagem da infância para a vida adulta. Marcada pelos conflitos que permeiam as mudanças de papéis sociais, “a adolescência pode ser compreendida como um período de transição, que como tal envolve reconstruções do passado e elaboração de projetos futuros” (ALMEIDA E CUNHA, 2003, p. 149). E apesar de haver, sim, mudanças biológicas durante essa fase do desenvolvimento, a puberdade não é um processo natural, mas uma construção social. Segundo Bock (2007, p.68):

É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural.

Foi nas contradições e conflitos do início da puberdade que reencontrei os estudantes. Isso ficou muito claro na postura de oposição deles em relação a autoridade da docente, porém sem o processo reflexivo que necessita uma contestação autônoma. Uma objeção que beirava a rebeldia cega. Silva (2011, p. 4) discorre sobre esse aspecto do desenvolvimento da adolescência através das ideias de Piaget:

Dessa forma a criança estrutura sua vida mental, passando pela fase sensório-motora, período pré-conceitual até alcançar o período do pensamento lógico concreto. Nesta fase que antecede a puberdade, as operações mentais exigem situações concretas, presentes, a fim de se processarem. É devido a maturação e a cooperação com outros indivíduos que a pessoa, na puberdade, é levada ao desenvolvimento da lógica formal, baseada nos símbolos e na ação internalizada ou operação. (...)

Nas relações sociais, o adolescente passa por um processo que se caracteriza por uma fase de interiorização, que pode até o princípio ser identificado como antissocial. Ele se afasta da família, não aceita conselhos de adultos; contudo, na realidade, o ponto chave da sua reflexão é a sociedade. Depois ele atinge o equilíbrio entre pensamento e realidade, quando compreende a importância da reflexão para a sua ação sobre o mundo real.

Já há na adolescência a propensão a se negar a autoridade e quando essa figura de autoridade possui uma prática autoritarista, como no caso da professora da turma e os demais membros da coordenação pedagógica da escola, esse comportamento se intensificou em sala de aula na cristalização de conversas paralelas, brincadeiras que beiravam a falta de respeito e desvalorização do trabalho docente.

Antes havia, ainda, uma maior integração dos alunos com os demais companheiros de sala. Característica que se perdeu, havendo, agora, formações de “grupinhos”. Segundo Silva (2011, p.4):

No período de afetividade, o adolescente vive conflitos. Deseja libertar-se do adulto, mas ainda depende dele. Deseja ser aceito pelos amigos e pelos adultos. O grupo de amigos é um importante referencial para o jovem, determinando as palavras, as vestimentas e outros aspectos de seu comportamento. Aqui ele começa a estabelecer sua moral individual, que é referencial a moral do grupo.

As ideias do desenvolvimento humano desenvolvida por Piaget se inserem em um âmbito da psicologia que entende que o conhecimento se constrói a partir da interação do indivíduo com o mundo ao seu redor. Logo, se no micro os alunos são inseridos em um contexto onde a educação prioriza a individualidade e a competição, como na Escola Magalhães Bastos, e no macro temos uma sociedade que pensa a puberdade como uma preparação de caráter antissocial para a vida adulta, é de se esperar que o sentimento de unidade que antes existia comece a se fragmentar e os estudantes comecem a demonstrar certo receio uns para com os outros (PEREIRA, 2012).

Dois dias após a primeira aula tivemos nosso segundo momento, iniciei-o pedindo para os educandos se sentarem em círculo. Como alguns deles não estiveram presentes na primeira aula, iniciei com uma conversa e pedi para os alunos que participaram da última aula contar um pouco sobre a vivência, aproveitei para resgatar a produção que foi pedida como exercício extraclasse. Na sua maioria, eram desenhos que se vinculavam ao afetivo. Muitos deles retratavam amigos ou pessoas queridas, alguns até o lar. Uma das alunas se destacou por ter feito seu trabalho com bordado vagonite, trazendo a ideia do corpo. Segundo ela, “senti meu corpo todinho ouvindo meu coração”.



Imagem 2: Produção de uma estudante sobre sua experiência com a vivência de eventos artísticos de Yoko Ono. (Acervo pessoal).

Demos início ao alongamento e como os alunos estavam mais familiarizados com a prática, conseguimos realizar tudo sem maiores delongas. Logo após esse momento, realizamos a instrução “Breath Piece” que consiste em “respirar”. Os educandos começaram a inspirar profundamente e fazendo bastante barulho ao soltar o ar. Passados alguns minutos, eles sinalizaram que já estava no momento de terminar a dinâmica.



Imagem 3: Estudantes no exercício de respiração e preparação corporal antes dos exercícios práticos baseados na obra de Yoko Ono.

Instrui-os mais uma vez a outra prática intitulada “Mirror Piece” que pedia para que “Ao invés de olhar um espelho, encontre uma pessoa. Olhe dentro dela. Use diferentes pessoas. Velha, nova, gorda, magra, etc”. O grupo começou a formar duplas e a se olharem nos olhos. Aos poucos as duplas se transformaram em trios e havia rodízios para que todos pudessem olhar uns aos outros. Os meninos, mais uma vez, se afastaram do grupo e apenas observaram as meninas. Aos poucos percebi que havia um entrave em qualquer contato mais íntimo entre os próprios meninos e entre eles e as meninas. Apesar delas parecerem abertas a esse contato, os meninos travavam constantemente diante da possibilidade mantendo-se inacessíveis. Tentei mais uma vez, a partir da conversa, integrá-los à prática, porém meus esforços foram em vão.

Logo, me surgiu o questionamento de o porquê a um ano atrás era tão natural o toque entre quaisquer membros da turma e agora não mais? O acontecimento consolida uma observação de Montagu (1988) de que socialmente é comum, e tido como natural, que crianças se toquem, mas que a medida que vão envelhecendo o contato físico vai se tornando mais restrito. Sendo assim, com a chegada da puberdade não seria mais adequada a ocorrência de toques. Quando iniciei minha pesquisa bibliográfica para realizar esse trabalho notei que há uma enorme quantidade de pesquisas em bancos de dados online (scielo, google acadêmico, etc.) sobre a influência do toque na educação e no desenvolvimento pessoal das crianças, contudo achar reflexões e experiências sobre o assunto que vão além das séries iniciais há uma certa

dificuldade. Saud (2007, p.32), em seu trabalho sobre a afetividade com alunos da primeira série do ensino fundamental, comenta:

É possível notar claramente que o afeto se faz presente, de forma bastante positiva, nessa relação professora-alunos (as). Trata-se de um afeto que apresenta não por manifestações epidérmicas, ou seja, por beijos e abraços, mas um afeto mais evoluído, que implica também ouvir, conversar, rir junto, olhar cada aluno em particular.

Isso demonstra o quanto, academicamente, o tocar é ainda marginalizado e tido como infantil. Contudo, o toque não é apenas demonstração afetiva, como, também gerador de novas experiências sensoriais-perceptivas, logo novas formas de perceber a realidade. De acordo com Oliveira (2009, p.101):

Se o tocar como experiência tátil está diretamente ligado à função sensorial - perceptiva, como explica Oliveira (2000), o contato com a pele também provoca a manifestação de processos inconscientes como recordações, memórias, fantasias associadas à função intuição. Por outro lado, o toque também suscita sensações de prazer e desprazer - gostar ou não gostar de ser tocado - o que é uma manifestação da função sentimento. E todas essas experiências sensoriais, intuitivas e relacionadas aos sentimentos, também, ativam novas maneiras de compreender e explicar o mundo através da função pensamento.

É um dos objetivos da educação promover a expansão do conhecimento do educando para além do que ele já tem adquirido, promover novas experiências e contatos com diferentes visões de mundo. Logo, as experiências táteis podem emergir no contexto pedagógico como conteúdo e metodologia (OLIVEIRA, 2009).

Outra questão que ficou latente na realização das atividades foi “o porquê apenas os meninos apresentam esse receio do toque?” Claramente, há questões de gênero envolvidas, principalmente, porque ocorre na Escola Magalhães Bastos uma peculiar modalidade de ensino. Como uma instituição mista, mantida tanto pela prefeitura do Recife quanto pelo convento Magalhães Bastos, a instituição oferta um semi-internato. Essa modalidade de ensino possui um caráter religioso e de ideias problematizáveis de diferenciação de gênero, como exemplo as meninas recebem aulas de bordados, enquanto os meninos têm aulas que aproximam de uma prática de marcenaria. Nem todos os alunos do colégio estudam no semi-internato, mas na turma que eu lecionei quase metade dos estudantes faziam parte. Acredito que essa prática venha contribuindo a legitimar comportamentos que vinculam o sentimentalismo, o cuidado e o afeto ao feminino e a força e a racionalidade ao masculino.



Imagem 4: Educandos durante a realização da instrução “Mirror Piece” de Yoko Ono.

Por fim, encerramos a prática dos eventos e nos sentamos mais uma vez para conversar. Os alunos me questionaram do porquê estávamos fazendo aquelas atividades, pedi para que eles dessem a opinião deles. Começou, então, uma tempestade de ideias que convergiam para observações como “a gente tá estudando o sistema respiratório? ”, “deve ser porque todo mundo tem coração e respira”. Aos poucos, fui orientando o diálogo e chegamos à conclusão que estávamos estudando o corpo. Alguns alunos tinham visitado a exposição “O fantástico corpo humano” que ocorreu no Shopping Rio Mar e deram seu relato a turma. Quando fui comentar sobre o fato, iniciei a frase “ O corpo pode ser arte e ...”. Imediatamente, fui interrompida por dois estudantes que me corrigiram “O corpo é arte!”. Aos poucos introduzi conceitos de arte contemporânea e vida pensando a ideia de ato criativo e o lugar do corpo em uma visão de arte que supera a obra como objeto.

Durante diversos momentos com os alunos percebi que a educação em que eles estavam sendo inseridos os faziam esquecer que eles eram corpos, corpos potentes, também. É que quando seus corpos eram solicitados naquele espaço era de uma forma muito específica: corpo útil, submisso, disciplinado. Contudo, é o corpo, também, meio de afecções. Sendo assim, é impossível descorporificar o espaço educativo já que é impossível não se envolver, não se afetar, durante o processo de ensino-aprendizagem. Quando aprendemos e ensinamos, fazemos com o corpo inteiro (MOSSI, 2015), (SAFATLE, 2015).

E sendo o caminho do aprendizado uma via de mão dupla, há, também, as afetações no corpo docente. Entende-las é, também, primordial para se pensar uma relação mais humanística. Sendo assim, é das angústias que me afetaram durante o projeto com os educandos que se trata “Tateando”.



Tateando

Angústia, do latim *Anguere*, é caracterizada pela sensação de aperto, sufocamento, insegurança e opressão dolorosa. São sugeridas pelo dicionário ao menos quatro palavras principais como sinônimo: ansiedade, desespero, preocupação e inquietude. (DICIO, 2016), (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2016). Segundo a visão lacaniana sobre o conceito, angústia é um afeto que implica no mais íntimo do sujeito. E o que diferencia mais efetivamente uma emoção de um afeto é a dimensão corporal que o afeto possui, tratando-se dos efeitos da linguagem sobre o corpo. Por isso, é comum que a angústia se manifeste fisicamente através do aperto no peito e da falta de ar (CORTIZO, 2012), (MURTA, 2011).

Foi com a típica falta de ar e aperto no peito que cheguei ao meu último dia de regência do projeto. Apesar de todo o amadurecimento do meu processo de formação docente, da reflexão e pesquisa sobre a mutação do meu ponto de vista sobre a relação docente-discente, terminei meu último dia com a mesma sensação de angústia de um ano atrás.

Os educandos tinham demonstrado muito interesse em conhecer melhor sobre Yoko Ono durante toda a semana. Então, decidi mudar meu planejamento de aula para melhor atender essa curiosidade. Devido à falta de estrutura da instituição a melhor solução, para tanto, foi preparar um cartaz com algumas imagens de Ono e de suas obras. E assim, enquanto discutíamos íamos traçando um mapa com as informações e observações mais importantes.



Imagem 5: Alunos durante a construção do mapa sobre Yoko Ono e sua obra. (Acervo pessoal)

A princípio gostaria de ter reunido a turma em círculo e colocado o cartaz no meio para fazermos as alterações, contudo a docente titular me pediu para não desestabilizar a organização preexistente da sala, podendo ela, assim, voltar para sua rotina com os estudantes mais facilmente. Então, fixei o mapa no centro do quadro e convidada os alunos a irem fazer as intervenções e a levantarem questionamentos e observações.

A aula prosseguiu sem maiores observações e interrupções. O fato da artista ter vivido um período de guerra quando criança chamou bastante atenção da turma e as imagens da obra “ Helmets – Pieces of sky” (2001), trabalho crucialmente inspirado por esse período da vida da artista, foi muito comentada pelos educandos.

Ao finalizarmos a aula, foi claro o descontentamento dos educandos quanto ao tempo de duração do projeto. Acredito que as circunstâncias em que foram realizadas as aulas prejudicaram crucialmente nosso processo de ensino-aprendizagem. E em parte, minha angústia se deve a consciência da fragilidade de diversos momentos de aplicação do projeto e da minha falta de autonomia, como membro externo da instituição, para lidar com as adversidades do cotidiano escolar.

Por outro lado, percebo que quanto mais envolvimento se tem com o processo pedagógico, mais vulnerável se fica para os afetos que podem surgir. Como imergir em uma relação e não ser tocado? A afetividade pressupõe o estar perto, presente e inteiramente comprometido. Refletindo sobre essa problemática e como ela pode interferir no saber fazer do professor e nas relações em sala de aula acredito que nem sempre a angústia deve ser encarada negativamente, de acordo com Cortizo (2012, p.23):

“ Todavia, o professor não está sozinho nesse movimento, longe disso, ele não sabe, mas se desconfia que o aluno está lado a lado dele nessa empreitada, por isso a sala de aula tem se configurado como um lugar em que o estranho se presentifica e a angústia tem feito morada, com isso aumenta o distanciamento entre o desejo de ensinar e aprender.

“ O professor parece desconhecer que esse afeto inerente ao sujeito, também leva ao salto, a transformação. Dessa maneira, postula-se aqui a relevância de favorecer uma ambiência que perpassa pelo conhecimento de si e do Outro, considerando que a escuta seria um pressuposto interessante para lidar com a angústia social que tem afetado o professor.

Angústia é, também, sinônimo de inquietude, que é por sua vez uma das forças entrópicas de transformação. Sendo, assim, esse afeto promove, também, as transmutações tão inerentes ao processo educativo. Sendo a afetividade uma constante

troca, Cortizo me chamou atenção para que é provável que os alunos sentiram o mesmo no momento. E que, segundo a autora, uma solução para a problemática seria a fala e escuta entre os envolvidos, ou seja, a intensificação de um contato por meio da conversa (CORTIZO, 2012).

...

Há em toda conclusão a ideia de finalização e término. Pois bem, chego nas considerações finais do meu trabalho com uma profunda sensação de incompletude. Seria falso dizer que fico satisfeita com o resultado de minha pesquisa, tanto porque acredito que há diversas nuances das interações educacionais que não pude captar, tanto porque a vejo ainda em estado processual. Brotaram muitos questionamentos em mim quanto a afetividade no decorrer das experiências e pesquisa. Em especial, a percepção das inerentes transmutações da vida e suas implicações na educação em si e mais especificamente nas afetividades do processo educativo. Acredito que entender essas relações seriam de infinita contribuição para as reflexões aqui apresentadas.

Contudo, ao observar meu florescer durante toda a caminhada que foi construir esse texto, percebo que mudanças significativas ocorreram em mim, que fui tocada diversas vezes durante o caminho. A princípio iniciei essa pesquisa muito intuitivamente, quando tive os primeiros contatos com as crianças senti algo que me foi estranho, mas não pude explicar na época, hoje, continuo sem uma descrição exata, também, por acreditar que quando se trata de afetos e amorosidade não há uma. Mas posso indicar, apontar o que acontece. Que é o afeto uma abertura para a amorosidade, tanto quanto para outros meios de afetação, e que esse processo muda decisivamente as interações educacionais e sociais. Que sendo a educação fruto da condição humana como ser social, ela é permeada de afetividade, logo, são os afetos, também, construções políticas. Que havendo nos afetos uma dimensão corpórea, o toque permeia naturalmente as relações afetivas. Sendo, também, uma diferente via de percepção das realidades. Que a arte, por ser um campo do conhecimento aberto ao subjetivo, e o ensino da arte podem promover a reflexão sobre as interações sociais dentro e fora da escola de forma contundente.

Segundo Bachelard, em sua filosofia poética, a flor é simbolicamente luz, sendo assim, o florescer é o ato de dar à luz. Assim, como, estar à flor da pele é uma expressão que popularmente indica um predomínio da subjetividade, das emoções e dos afetos sobre uma atitude mais racional e formal, trazendo a interioridade do ser a superfície de contato externa, a pele, estamos trazendo-a, também, à luz. Dessa maneira, acredito que a maior contribuição do meu estudo foi florescer, dar à luz, a um diálogo que pode contribuir para novas maneiras de se pensar as relações educacionais, e consequentemente sociais, de forma humanizadora (FERREIRA, 2013).

Referências

ALMEIDA, Angela M. de O; CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), pp. 147-155

ANGÚSTIA. Dicio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/angustia/> Último acesso em: 31/10/16.

ANGÚSTIA. Dicionário etimológico. Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/angustia/> Último acesso em: 31/10/16.

BOCK, A. M. B.. Adolescência como Construção Social: Estudo sobre Livros Destinados a Pais e Educadores (PEE - 319). *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11(1), p. 63-76, 2007.

BOURRIAUD, Nicolas. Yoko Ono e a energia pacífica. In: Yoko Ono: uma retrospectiva. Catálogo. São Paulo: CCBB, 2007.

COUTINHO, Rejane Galvão; LIA, Camila Serino; NAKASHATO, Guilherme . Mediação Cultural: uma estratégia performática para a exposição Yoko Ono. In: 17º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2008, Florianópolis. 17º Encontro da ANPAP: Panorama da Pesquisa em Artes Visuais, 2008.

CORTIZO, Telma L. Angústia do professor no cenário contemporâneo: afeto manifesto no saber-fazer!. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas, 2012.

FERREIRA, Agripina Encarnación Alvarez. Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos Bachelardianos. Londrina: Eduel, 2013.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Editora paz e terra, 1981.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIARETA, P. F.; MENEGHEL, S. M. . A Dimensão Política na Prática Pedagógica da Formação de Professores do Ensino Superior. In: VIII Congresso Nacional de

Educação - Edição Internacional e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas, 2008, Curitiba. VIII EDUCERE III CIAVE. Curitiba: PUCPR, 2008. p. 128-140.

GUIMÓN, Pablo. Yoko Ono: “O mundo não me aceitava porque casei com John Lennon”. Londres: Revista digital El País Brasil, 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/01/cultura/1456857917_222262.html

KVARAN, Gunnar B. Yoko Ono – memórias horizontais. In: Yoko Ono: uma retrospectiva. Catálogo. São Paulo: CCBB, 2007.

MONTAGU, Ashley. *Tocar; o significado humano da pele*. São Paulo: Summus, 1988.

MOSSI, Cristian Poletti. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo?. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1541-1552, dez., 2015.

MARTINS, Giovanna Viana. Grapefruit: projeção poética sobre o mundo. *Pós: Belo Horizonte*, v. 2, n. 4, p. 17 - 27, nov. 2012.

MURTA, Claudia. A angústia tratada como afeto. *Rev. Filos., Aurora*, Curitiba, v. 23, n. 33, p. 359-375, jul./dez. 2011.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade. Et Al. O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar. *Colóquio Internacional Paulo Freire; VIII Colóquio Internacional Paulo Freire*, 2013.

NERUDA, Pablo. *Ode a uma estrela*. Cosac Naify: São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Rosmari. *Tocar e Trocar... O Corpo, o Afeto, a Aprendizagem: uma experiência de Formação Continuada em um Centro de Educação Infantil*. *Constr. psicopedag.* [online]. 2009, vol.17, n.15, pp. 91-110. ISSN 1415-6954.

ONO, Yoko. *Grapefruit: a book of instruction and drawings*. New York: Simon & Schuster, 2000.

PEREIRA, Caciana Linhares. Piaget, Vygostky e Wallon: contribuições para o ensino das linguagens. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, abr./jun. 2012.

SAFATLE, Vladimir. *Circuitos de afeto: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SAUD, Claudia M. L. R. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. In: Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SILVA, Paulo M. da; VIANA, Meire N.; CARNEIRO, Stânia N. V.; O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget. Trabalho de curso. Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos, 2011. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf> Último acesso: 31/10/16.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Editora autêntica. Belo Horizonte, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

WATTS, Alan W. O espírito zen. São Paulo Cultrix, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

ROBERTSON RODRIGUES DA SILVA

A XILOGRAVURA DE MESTRE DILA

RECIFE – 2017

ROBERTSON RODRIGUES DA SILVA

A XILOGRAVURA DE MESTRE DILA

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: Prof. Dr. Ana Lisboa

RECIFE - 2017

RESUMO

Este trabalho investiga a produção xilográfica de José Soares da Silva, Mestre Dila, analisando se as suas imagens xilográficas estão inseridas no contexto da cultura popular na cidade de Caruaru-PE, a partir de sua vivência e da sua produção imagética como elemento cultural. É uma investigação que tem a sua essência na necessidade de se fazer destaque social, concernente ao resgate de uma memória representativa no universo xilográfico e, de como uma identidade produtiva está inserida no contexto da cultura popular. O desenvolvimento da pesquisa foi fundamentado na prática da história oral, cujo conceito está centrado na oralidade como instrumento de pesquisa e como fonte documental. A metodologia utilizada foi a da cultura popular, privilegiando ações, saberes, fazeres, movimentos no trabalho cotidiano nos momentos de convívio grupal. O objetivo deste TCC se conclui em nosso próprio trabalho de entrevistas e questionários realizados com pessoas ligadas a cultura popular de Caruaru: modeladores do barro (arte figurativa) do Alto do Moura, cordelistas, jornalistas, declamadores de poesia e jornais de Caruaru, em mais de uma dezena de viagens de Recife a Caruaru, durante o segundo semestre de 2015 e o ano de 2016, mais pesquisas em blogs e sites na internet, todos juntos, constituem o *corpus* documental do trabalho. Este TCC encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo, *Narrativas iniciais: visões e conceitos*, é contemplado pela introdução, teorização, metodologia e conceitos do complexo e controverso tema, o que é cultura e cultura popular. O segundo capítulo, *Imagens e planos do olhar: trajetórias*, procura descrever a origem e o percurso da xilogravura até a nossa contemporaneidade, e, a cidade de Caruaru com seu contexto cultural popular. O terceiro capítulo, *Determinações e visualidades: uma construção criativa*. Foi construído de modo a estabelecer uma trajetória relacional entre Mestre Dila, sua produção xilográfica e seu contexto social, por intermédio da análise de publicações, bem como da aplicação de questionários, entrevistas orais e artigos e reportagens publicados na imprensa nacional. O quarto capítulo, *Significados e referências*, tem uma visão conclusiva do universo do Mestre Dila, percorrido pela pesquisa no contexto da cultura popular da cidade de Caruaru, cujo reconhecimento encontra-se registrado em inúmeras capas de folhetos de cordel, editado por uma centena de autores, bem como registro de suas xilogravuras em locais público e espaços culturais, como museus e memoriais, e, publicações em livros, jornais e revistas especializadas.

Palavras chave: Xilogravura. Literatura de cordel. Cultura popular. História oral.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Cantadores de viola	10
Figura 02 - Mateus e Catirina	10
Figura 03 - Caboclo de lança	11
Figura 04 - Matriz cantador de viola	12
Figura 05 - A prática da leitura oral	15
Figura 06 - Buda pregando no jardim de Jetavana	26
Figura 07 - Mapa de Caruaru	31
Figura 08 - Mestre Vitalino comercializando suas obras	32
Figura 09 - Museu do Forró Luiz Gonzaga	32
Figura 10 - Museu do Barro Zé Caboclo	33
Figura 11 - Portal da Feira de Caruaru	34
Figura 12 - Feira de Caruaru: Detalhe	34
Figura 13 - Feira de Caruaru: Detalhe	35
Figura 14 - Feira de Caruaru: Detalhe	35
Figura 15 - Pátio de Eventos: Festa de São João	36
Figura 16 - Pátio de Eventos: Festa de São João	36

Figura 17 - Museu do Barro Zé Caboclo: Texto Abelardo Rodrigues	37
Figura 18 - Mestre Dila produzindo xilogravura	40
Figura 19 - Pórtico Monumental do Alto do Moura	42
Figura 20 - Pórtico Monumental do Alto do Moura: Matriz do Mestre Dila	42
Figura 21 - Pórtico Monumental do Alto do Moura: Matriz do Mestre Dila	42
Figura 22 - Memorial Mestre Galdino	43
Figura 23 - Memorial Mestre Galdino: Detalhe de sua obra	43
Figura 24 - Memorial Mestre Galdino: Detalhe de sua obra	44
Figura 25 - Cordel: O homem que virou bode	47
Figura 26 - Cordel: O sonho de um romeiro com padre Cícero Romão	47
Figura 27 - Museu do Cordel Olegário Fernandes	48
Figura 28 - Mestre Dila em noite de poesia e histórias	49
Figura 29 - História do cavaleiro Roldão: Capa do álbum	50
Figura 30 - História do cavaleiro Roldão: Apresentação	50
Figura 31 - História do cavaleiro Roldão: Xilogravura	51
Figura 32 - Idem	51
Figura 33 - Idem	52
Figura 34 - Idem	52
Figura 35 - Idem	53
Figura 36 - Idem	53
Figura 37 - Idem	54
Figura 38 - Idem	54

Figura 39 - Idem	55
Figura 40 - Idem	55
Figura 41 - O universo do cordel: capa com xilogravura do Mestre Dila	56
Figura 42 - Mestre Dila: 50 anos Cordel e xilogravura.....	57
Figura 43 - Mestre Dila: 50 anos Cordel e xilogravura, detalhe.....	57
Figura 44 - Mestre Dila: Matrizes em borracha.....	58
Figura 45 - Mestre Dila: Matrizes em madeira.....	59
Figura 46 - Idem.....	59
Figura 47 - Peleja de cantadores: Xilogravura do Mestre Dila, ano 1940.....	60
Figura 48 - Projeto Retratos em Barro: Matriz em madeira.....	61
Figura 49 - Idem	61
Figura 50 - Capa do livro Xilógrafos Nordestinos	62
Figura 51 - Mestre Dila: Xilogravura Viver de cangaceiro	62
Figura 52 - Mestre Dila: Xilogravura Chico Ricardo.....	63
Figura 53 - Mestre Dila: Matrizes, acervo Casa do Cordel	63
Figura 54 - Mestre Dila: Cordel, acervo Casa do Cordel	64
Figura 55 - Mestre Dila: Cordéis de temas ecológicos.....	66
Figura 56 - Mestre Dila: Cordéis de temas educacionais.....	67
Figura 57 - Mestre Dila: Cordéis de temas marcantes e cunho social.....	67
Figura 58 - Mestre Dila: Cordéis de temas de culto a tradição NE.....	68
Figura 59 - Mestre Dila: Cordéis de temas de contos romanceados	68
Figura 60 - Mestre Dila: Cordéis de temas contos e causos.....	69

Figura 61 - Idem	69
Figura 62 - Mestre Dila: Cordel do cangaço	70
Figura 63 - Mestre Dila: Xilogravuras de temas cangaço.....	71
Figura 64 - Idem	72
Figura 65 - Idem.....	73
Figura 66 – Idem	74
Figura 67 – Gráfico 1	81
Figura 68 – Gráfico 2	82

SUMÁRIO

PREÂMBULO

MEMÓRIA TRACEJADA	09
-------------------------	----

CAPÍTULO 1

NARRATIVAS INICIAIS: VISÕES E CONCEITOS	13
---	----

1.1 – Caminhando.....	13
-----------------------	----

1.2 – O mundo é aqui	16
----------------------------	----

1.3 – Determinações	17
---------------------------	----

1.4 – Dialogando com os conceitos: Cultura e cultura popular	18
--	----

1.5	– Cultura
popular: unidade fragmentada	21

CAPÍTULO 2

IMAGENS E PLANOS DO OLHAR: TRAJETÓRIAS	25
--	----

2.1 – Origem da xilogravura	25
-----------------------------------	----

2.2 – A xilogravura no Brasil	28
-------------------------------------	----

2.3 – A cidade de Caruaru	31
---------------------------------	----

CAPÍTULO 3

DETERMINAÇÃO E VISUALIDADE: UMA CONSTRUÇÃO CRIATIVA.....	39
--	----

3.1 – Mestre Dila: um vendedor de sonhos	39
--	----

3.2 – Trabalho de campo/coleta de dados	74
---	----

3.2.1 – Considerações	74
-----------------------------	----

3.2.2 – Fases da pesquisa	74
---------------------------------	----

3.2.3 – Pesquisa em livros, jornais, catálogos e blogs	75
--	----

3.2.4 – Aplicação do questionários	78
--	----

3.2.5 - Tabela da pesquisa por faixa etária	81
---	----

3.2.6 – Vídeos/depoimentos	82
----------------------------------	----

CAPÍTULO 4

SIGNIFICADOS E REFERÊNCIAS.....	72
---------------------------------	----

4.1 – Conclusão...	72
--------------------------	----

REFERÊNCIAS	85
-------------------	----

PREÂMBULO

MEMÓRIA TRACEJADA

O cordelista é um jornalista que escreve em versos, é um historiador que descarta o distanciamento acadêmico em obediência aos ditames do coração, é um poeta que recusa a torre de marfim para sujar os pés na poeira do chão, é um profeta que sucumbe aos próprios vaticínios. É, em suma, um ente literário completo, em cujas veias corre tinta de impressão e em cuja face as rugas profundas parecem espelhar os sulcos vigorosos das matrizes das xilogravuras.

Pedro Afonso Vasquez¹

Meu contato com segmentos da cultura popular brasileira se deu na pré-adolescência, por volta de 1957, no Engenho Aldeia, na Vila Militar do Campo de Instrução Marechal Newton Cavalcanti, município de Paudalho-PE, zona canavieira da mata norte do estado de Pernambuco, local onde residíamos por imposição da profissão do meu pai, que era militar do Exército.

As atividades de lazer de destaque, eram restritas as grandes comemorações cultuadas no interior: Festas de Carnaval, Novenas do mês de maio, São João e Natal. Entrelaçadas com festas de aniversários, onde eram comuns atividades de danças de forró pé-de-serra, cirandas, apresentações de pelejas de cantadores de viola (Figura 1) com suas sextilhas, mourão, martelo agalopado, galope a beira mar e outros estilos poéticos, e, apresentações de Boi-Bumbá com os personagens tradicionais de Mateus e Catirina, (Figura 2) na qual o Mateus dançava numa performance enlouquecida de rodopios e saltos de lado, num bater repetitivo na perna com uma bexiga de boi inflada. É uma cena bastante assustadora se levarmos em consideração a sua pintura facial com tinta preta e suas investidas na direção do público, com corridas curtas e freadas bruscas bem em cima das pessoas. Essa manifestação cultural ainda é ativa na zona da mata norte do estado.

¹ VASQUEZ, Pedro Afonso. O Universo do Cordel. Recife: IC Banco Real, 2008, p.12-13.



Figura 1

Cantadores de viola. Rogério Menezes e Ivanildo Vilanova. Fonte: youtube.com/watch?v=meEN6kDBARA



Figura 2

Mateus e Catirina. Fonte: g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticias/

O natal se comemorava com pastoril infantil, cordão azul e encarnado, com vendas de bilhetes e bingos. Parques de diversão com roda gigante, carrossel, pescaria, tiro ao alvo e outros atrativos. Barracas de comidas, manuê, cachorro quente, empadas, bolinhos, refrigerantes, e muito baile puxado por forró pé-de-serra.

No São João, o foco era as fogueiras, uma em frente a cada casa. Queima de fogos, foguetes, rojões, vulcão, bombas, umas mais fortes e outras nem tanto, estrelinhas, comidas típicas a base de milho e mandioca, também parques de diversão, e, uma quadrilha bem ensaiada pelos moradores locais.

As novenas de maio também era uma tradição, cada dia do mês de maio é dedicado a um patrocinador que assume as despesas para proporcionar atrações, que pode ser desde ornamentação da capela até a queima de fogos, durante a reza do terço.

Porém do carnaval é de onde vinham as maiores recomendações por parte dos pais, principalmente em relação a circulação dos Blocos de Maracatus Rural, que cultuavam uma rivalidade entre os famosos guerreiros (Figura 3) Caboclos de Lança, que com suas guias pontiagudas, poderiam entrar em confronto. Normalmente os Blocos procuravam não se cruzarem na mesma rua, pois ninguém queria ceder espaço para o outro passar, podendo então, ser motivo de confronto.



Figura 3

Caboclo de lança. Fonte: <https://wss0271.wordpress.com/2015/02/06/carnaval-de-Pernambuco-maracatu-rural/>

Em 2013, ao voltar a UFPE para cursar Artes Visuais, no primeiro período nos foi oferecido a disciplina AR626-ARGILA, que tem como diferencial quatro aulas de campo: Oficina Francisco Brennand, no bairro da Várzea em Recife-PE, coleta de argila na praia de Gaibú na cidade do Cabo de Santo Agostinho-PE, polo cerâmico de Arte Sacra na cidade de Tracunhaém-PE, e, polo cerâmico de Arte Figurativa do Alto do Moura na cidade de Caruaru-PE.

Por coincidência, no Alto do Moura encontrei um casal de conhecidos que trabalhavam na ABMAM – Associação dos Artesãos em Barro e Moradores do Alto do Moura, motivo pelo qual passei a visitar o Alto e me informar mais detalhadamente sobre a produção de Arte Figurativa. Em uma dessas visitas, os meus amigos moravam no Alto do Moura, expressei minha admiração pela Arte da Xilogravura que estava praticando na Universidade na disciplina de AR692-GRAVURA A, eles então me responderam que também gostavam e que tinham em casa uma matriz do xilógrafo Mestre Dila. Assim que vi gostei muito da matriz, pois com poucos traços já havia uma definição. E completou, ele mora em Caruaru, gostaria de conhecê-lo? Após minha afirmativa partimos para a casa do Mestre Dila. Foi uma recepção calorosa e repleta de bom humor e simpatia. Com pouco tempo de conversa foi presenteado com uma matriz, (Figura 4), que guardo até hoje como lembrança do meu encontro com o Mestre Dila. Essa foi a primeira de muitas visitas que lhe fiz, e em cada dia a alegria era maior, a atenção e a troca de informações só nos trouxeram



Figura 4
Matriz do Mestre Dila.
Acervo e foto: Robertson

conhecimento e satisfação. Foi assim que conheci Mestre Dila, pessoa inteligente, criativa, fala mansa e de uma generosidade impar. Dotado de um olhar atento e intuitivo na criação de histórias e personagens derivados de acontecimentos de seu tempo presente, passado e futuro, mesclando-os com uma generosa dose de ficção. Preenchendo seus cordéis com narrativas poéticas e suas capas com xilogravuras temáticas.

CAPÍTULO 1

NARRATIVAS INICIAIS: VISÕES E CONCEITOS

Assim, prefiro que as histórias sejam dessas histórias sem dono que correm mundo e receberam na sanção coletiva o batismo nordestino. Através delas, procuro absorver o espírito ao mesmo tempo trágico e cômico de meu povo, criando um ângulo novo para olhar o espetáculo do mundo.

(Ariano Suassuna)²

1.1 – Caminhando

Investigar e avaliar academicamente qualquer fenômeno cultural no Brasil é uma tarefa árdua que envolve uma imensa pesquisa e, em particular, tratando-se de cultura popular, a gama de possibilidades é bem mais extensa. A arte e a cultura popular permeiam todo o território brasileiro, com influências de culturas externas, trazidas por imigrantes que se fixaram, temporariamente ou em definitivo. Ao se fazer uma abordagem mais específica sobre determinada região, no caso o Nordeste, é incalculável a diversidade de riqueza das músicas, danças, ritos e manifestações de linguagens cultuadas nessa região do país. E, afunilando mais ainda sobre uma cultura popular de relevante destaque, inevitavelmente cairia na Literatura de Cordel e, por conseguinte na xilogravura³, que não só compõe a capa e dá visibilidade imagética ao assunto abordado no texto do folheto, bem como tem outros formatos que retratam o cotidiano imaginário ou não desses artistas. A xilogravura é a arte de gravar em madeira, é o objeto que complementa, dá movimento a literatura de cordel e se destaca como um dos elementos fundamentais no conjunto dessa linguagem, possibilitando que seu significado em imagem se harmonize com a escrita do tema abordado. Conforme afirma Chico Ludermei:

²SUASSUNA, Ariano. *Almanaque Armorial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008, p. 48.

³Xilogravura: “É uma gravura feita com uma matriz de madeira”. COSTELLA, Antônio F. Campos de Jordão, SP: Mantiqueira, 2006, p. 28.

Além de ser bem cantado, para o cordel vender bem, tem que ter boa xilogravura, explicou o mestre. “São artes casadas”. E, por isso mesmo, Dila era sucesso. “São Bartolomeu e o Diabo” e “Paulo e Rosita” venderam mais de 70 mil exemplares (LUDERMIR, 2014, p. 2)

A literatura de cordel se apresenta como fenômeno dos mais singulares e relevantes da cultura do povo nordestino. Os folhetos de cordel podem ser considerados ainda como veículos de comunicação de massa. Antes de qualquer outro veículo, os folhetos eram importantes fontes de notícias nas zonas rurais. Eram levados por vendedores cordelistas, que viajavam pelas feiras do interior com notícias e acontecimentos locais, nacionais e até internacionais. As xilogravuras estampadas na capa dos folhetos de cordel suscitava no comprador um toque de sedução e encantamento.

Não tendo acesso a escola ou mesmo a livros, por motivos de isolamento ou financeiro, o folheto se transformou em meios de comunicação e aprendizagem, tendo como temática, narrativas da vida nordestina nos seus amplos aspectos, fortemente calcada na realidade social do cotidiano e do imaginário, na qual se inserem os poetas e seu público.

Essas histórias temáticas são fatores determinantes para compreendermos a existência dos folhetos e entendermos que sua produção e recepção estão fortemente ligados ao ambiente oral em que circulam. Ambiente que adquire dimensões históricas vivas, pela percepção do passado daqueles que vivem em sintonia como, autores, leitores e ouvintes. A produção dos folhetos fixadas na forma impressa não elimina a oralidade como referência, conforme (figura 5) e relato de Márcia Abreu:

Os poetas populares nordestinos escrevem como se estivessem contando uma história em voz alta. O público, mesmo quando a lê, prefigura um narrador oral, cuja voz se pode ouvir. Desta forma as exigências pertinentes às composições orais permanecem, mesmo quando se trata de um texto escrito. (ABREU, 1999, p. 118).

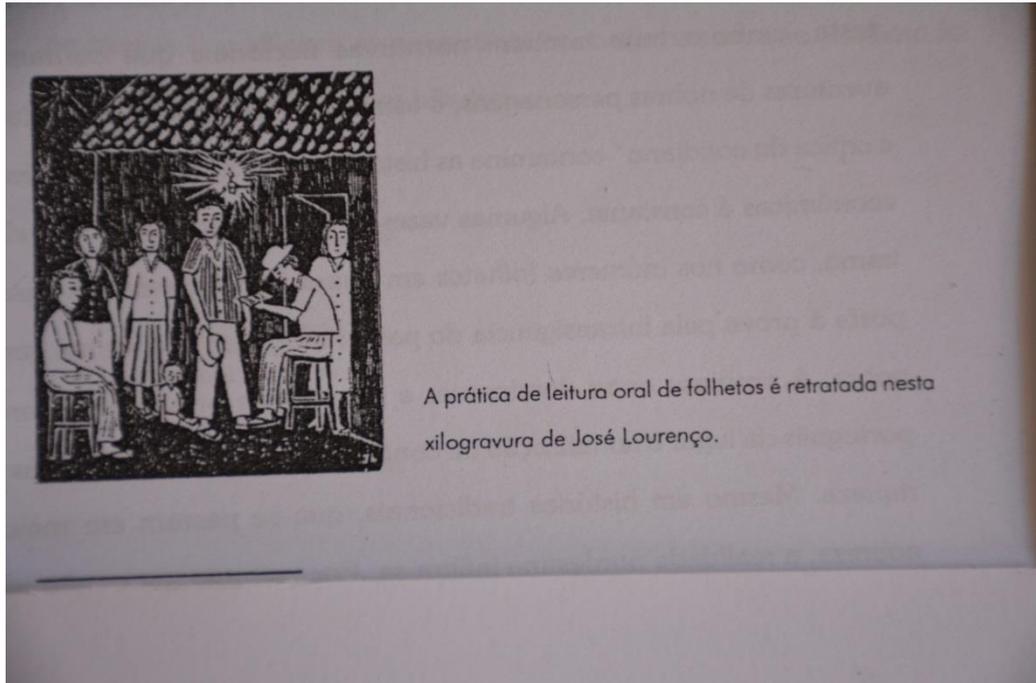


Figura 5

Esta pesquisa nasceu da necessidade de se fazer destaque social concernente ao resgate de uma memória representativa no universo xilográfico e, de como uma identidade produtiva está inserida no contexto da cultura popular. A xilogravura do Mestre Dila está inserida no contexto da cultura popular da cidade de Caruaru-PE? Local onde a xilogravura tem histórica tradição e ambiente propício na famosa Feira de Caruaru. Conforme relato de Maxado:

Partindo de Recife, as tipografias foram se interiorizando. Foram sendo instaladas em cidades sedes de regiões e onde havia grandes feiras-livres. Caruaru é uma dessas cidades. E uma tradição de xilógrafos ali se estabeleceu [...] podem ser citados nomes como o de Manoel Monteiro, Francisco Sales Arêda, um paraibano, poeta e cantor, que ali mora. Antônio do Carimbo, Severino Batista, Biu (Severino Luiz de França), Nilson Pereira, Olegário Fernandes da Silva e José Soares da Silva, Dila. (MAXADO, 1982, p. 54)

Portanto, nosso objetivo é investigar a produção xilográfica do Mestre Dila analisando se as suas imagens xilográficas estão inseridas no contexto da cultura popular na cidade de Caruaru-PE, a partir da sua vivência e da sua produção imagética como elemento cultural.

1.2 O mundo é aqui

O desenvolvimento da pesquisa foi fundamentado na prática da história oral, cujo conceito está centrado na oralidade como instrumento de pesquisa e como fonte documental. Na qual a percepção permite construir história a partir das palavras daqueles que viveram e participaram de um determinado período, a partir das próprias palavras deles, de suas reminiscências coletivas, de suas memórias individuais, de suas referências e também do seu imaginário. Conforme nos afirma Thompson:

... mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência de fatos coletivos. ... A história oral, para ele, é também um instrumento de mudança capaz de colaborar na construção de uma sociedade mais justa. (THOMPSON, 1992, p. 17-18).

E concomitantemente com ações em função da observação e da busca da prática cultural, englobando a reflexão sobre procedimentos metodológicos utilizados para registro e estudo das tradições orais vivas que encontramos na cidade de Caruaru. A oralidade entendida como forma de transmissão, mas, sobretudo, como conjunto de sistemas culturais com visões de mundo, ações, normas e valores estéticos e sociais que envolvem múltiplas temporalidades.

O objetivo desta tarefa finaliza-se com nosso próprio trabalho de entrevistas e questionários realizados com pessoas ligadas a cultura popular de Caruaru: modeladores do barro (arte figurativa) Alto do Moura, repentistas, cantadores de viola, jornalistas, radialista de programa de cultura popular, declamadores de poesia, antologias, membros da Academia Caruaruense de Literatura de Cordel (ACLC), jornais, blogs e sites na internet, que em sua essência constituem o *corpus* documental do trabalho. Este TCC está dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, Narrativas iniciais: visões e conceitos, foi desenvolvido a Introdução ao trabalho, bem como a sua fundamentação teórica e características de heterogeneidade, ambiguidade e contradição em termos de valores e interesse sobre

o complexo e controverso tema de cultura e cultura popular. O segundo capítulo, Imagens e planos do olhar: trajetórias. Começamos com a definição de xilogravura, seguido de narrativas das suas origens e percursos até a contemporaneidade. Procurando compreender suas fases na Europa, e no Brasil, aspectos relativos ao diálogo do trânsito no campo sociocultural. Passamos para a cidade de Caruaru e seu contexto cultural popular, por ser a cidade em que reside o Mestre Dila, foco da nossa pesquisa. O terceiro capítulo, Determinações e visualidades: uma construção criativa, procurou estabelecer uma trajetória relacional entre Mestre Dila, sua produção imagética e seu contexto social, por intermédio da análise de publicações e autobiografia, bem como da aplicação de questionários, entrevistas orais e artigos e reportagens publicados na imprensa nacional. O quarto capítulo, Significados e referências, retratamos a conclusão da pesquisa do fantástico universo imagético do Mestre Dila, suas características marcantes, seu senso de harmonia e sua criatividade voltada para a valorização do seu imaginário, nas categorias de imagens: a mulher, o padre, o cangaceiro, a gente da roça, da credence popular e do folclore. Sua inserção no contexto cultural popular de Caruaru, por intermédio do reconhecimento registrado em inúmeras capas de folhetos de cordel, editadas por centenas de autores, bem como registro incontestado de suas xilogravuras em locais públicos e espaços culturais diversificados na cidade.

1.3 - Determinações

Apresentar por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, direcionada no propósito de identificar e descrever elementos específicos de determinados sistemas de uma cultura popular, originárias da linguagem oral ou escrita, tais como: comportamentos, crenças e valores, estéticos e sociais, baseada em informações coletadas mediante trabalho de campo. Conforme nos descreve Ayala & Ayala:

Encontrados em comunidades urbanas e rurais, indígenas e quilombolas, esses sistemas também podem se valer de outras linguagens, como, por exemplo, a da escrita, na assim chamada literatura de cordel, com seus folhetos, poemas e canções; da xilogravura, pintura e escultura; de

encenação sério-cômica, mesclada com canto e dança, contendo elementos poéticos, narrativos e épicos: contam histórias, mostram a ação de pessoas ou de personagens. (AYALA & AYALA, 2015, p. 6)

Para realização deste trabalho acadêmico foi utilizado diferentes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, acompanhamento de relatos e depoimentos, entrevistas com aplicação de questionário, mensuração e tabulação de dados. Foram feitas análise de várias xilogravuras em capas de folhetos de cordel, imagens xilográficas com outras finalidades, catálogos de exposições, feiras literárias, publicações em jornais e conversas com pessoas ligados ao universo das artes representativas da cultura popular, como artesãos do barro do Alto do Moura, declamadores de poesia de cordel, cordelistas, cantadores de viola, repentistas, xilógrafos, um ex-presidente da Academia Caruaruense de Literatura de Cordel, além de conversas com o próprio Mestre Dila e seus familiares.

Foi estudada a origem da xilogravura como elemento ilustrativo das capas, os estilos de arte envolvidos ou usados como base da elaboração das xilogravuras no Cordel. Foi procedida a identificação da diversidade de temas na elaboração das xilogravuras, tais como, cangaceiros, padre, animais, amor, traição, folclore, entre tantos outros, que foram analisados e estão inseridos por meio de citações presentes neste trabalho.

Como complemento as informações foram feitas várias consultas na Internet, em blogs e pessoas ligadas aos temas nordestinos, com interesses em compartilhar as tradições nordestinas, notadamente no que concerne a arte de xilogravura e literatura de cordel.

1.4 – Dialogando com conceitos: cultura e cultura popular

A história da humanidade é bastante clara e dá indícios de que o estudo da cultura é um fato recente, quando ela a coloca como parte da nossa contemporaneidade. Esse é um fato que nos inquieta e direciona-nos a entender a diversidade de indícios que conduziram os agrupamentos humanos, suas relações atuais e suas aspirações futuras. Conforme nos afirma Santos:

Cultura é uma preocupação contemporânea, bem viva nos tempos atuais. É uma preocupação em entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro. (SANTOS, 2006, p. 7)

A evolução da humanidade foi alicerçada por contados e conflitos entre as diferentes maneiras de apropriação dos recursos naturais, sua transformação e múltiplas maneiras de se organizar socialmente, isto é, diferentes maneiras de conceber e expressar a realidade. É pertinente que ao discutirmos cultura, ter sempre como foco principal, a humanidade e sua existência em seu imensurável leque de formas multifacetária. A complexidade das realidades dos grupos humanos e a diversidade que os distingue e os une ao mesmo tempo – é a própria denominação de cultura. Portanto, a cultura dialoga com a humanidade como um todo, e concomitantemente com cada uma das sociedades ou grupos humanos. Conforme Santos apresenta:

São complexas as realidades dos agrupamentos humanos e as características que os unem e diferenciam, e a cultura as expressa. Assim, a cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. (SANTOS, 2006, p. 8)

A condição *sinequanon* para existência da cultura é ter-se constatado a comprovação da interação entre as diversas nações, sociedades, povos e grupos humanos. Se assim não fosse não existiria diferenças, portanto, não haveria motivo para se discutir variedades. Procurar conhecer o sentido de cada realidade cultural nos possibilita entender a lógica de suas práticas, costumes e transformações desenvolvidas em sua trajetória - sintonia fina entre a variedade de procedimentos culturais com o contexto de sua produção.

As diversidades na composição nas maneiras de habitar, formação de família, indumentária, alimentação, organização social ou manuseio dos produtos do trabalho estão intrinsicamente ligados ao sentido dos agrupamentos humanos que os vivenciam. É o fruto de suas histórias imbricadas com sua existência e condições contextualizadas. O estudo das culturas tem inúmeras singularidades, entre elas,

combater o preconceito. Esse fenômeno fica evidente, na medida em que o entendimento da cultura possibilita oportunidades de exercitar o respeito com dignidade nas relações humanas. Conhecendo e respeitando a diversidade.

As trajetórias dos grupos humanos são as mais variadas possíveis e em ritmos inconstantes, balizadas por variáveis desde recursos naturais até modos de ocupação e distinção de povos. Estudos⁴ constantes e com elevado grau de detalhamento destroem a ideia de uma linha única para a evolução das culturas humanas. Conforme nos afirma (SANTOS, 2006, p.15) “A ideia de uma linha de evolução única para as sociedades humanas é, pois, ingênua e esteve ligada ao preconceito e discriminação racial.”

A diversidade das culturas atesta a veracidade da história humana – é a verdade incontestada da existência de inúmeros grupos humanos diferentes em transformações sobre a natureza. Desde o século XX tem se estudado muito sobre culturas humanas e suas manifestações, e de modo mais acelerado na medida em os contatos entre os grupos também se acentuavam. Esses estudos sobre as culturas estavam direcionados tanto para compreensão das novas sociedades que surgiam no bojo das sociedades modernas e industriais, bem como daquelas que iam perdendo suas características originais ou desaparecendo em virtude dos contatos acontecidos.

O conceito de cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi definido pelo inglês Edward Tylor (1832-1917) o primeiro a formular uma definição de cultura do ponto de vista antropológico, para ele compreendendo em seu amplo sentido etnográfico é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Sobre o tema cultura Laraia define:

⁴www.brasil247.com/revista-oasis/89206/. 1) No século XVIII, o botânico sueco Carl von Linné criou o sistema de classificação dos seres vivos, em 4 grandes raças e estabeleceu o nome científico de *Homo sapiens* para a espécie humana. Essa classificação da diversidade humana em “grandes raças” não só foi totalmente aceita como também serviu de base para classificações futuras, que alteravam a de Linné e oscilavam entre uma variedade que ia de 3 a 400 raças. 2) Em *A origem das espécies*, Charles Darwin formulou a teoria da mutação das espécies. 3) Segundo o paleontólogo Yves Coppens, diretor do Laboratório de Antropologia do Museu de História Natural de Paris, o Neandertal e nosso ancestral, o Cro-Magnon, ao que se sabe constituíram na Europa duas raças distintas.

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. (LARAIA, 1986, p. 45)

Sendo assim, podemos então concluir que: cultura é a forma ou o jeito comum de viver a vida cotidiana na sua totalidade por parte de um grupo humano. Essa inclui comportamentos, conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, hábitos, aptidões, tanto adquiridos como herdados. Portanto, corresponde neste último sentido, às formas de organização de um povo, seus costumes e tradições transmitidas de geração para geração que, a partir de uma vivência e tradição comum, se apresentam como a identidade desse povo.

1.5 - Cultura popular: unidade fragmentada

A cultura popular tem um conceito abrangente e de difícil definição. Definir o que é cultura popular é uma tarefa extremamente complexa e dependente fundamentalmente da escolha de um ponto de vista. Conforme nos relata Suassuna:

Se, em geral, já é difícil distinguir o que seja, de fato, Arte popular, nas condições particulares do Brasil o problema se agrava mais ainda. Creio, mesmo, que, no campo da Literatura e da Arte brasileiras, existem poucos setores onde reinem maiores confusões do que este da Arte “primitiva” e da Literatura “popular”. (...) em primeiro lugar, por causa das dimensões do país: o Brasil é um continente, cujas condições variam muito, fazendo com que o que é válido aqui tenha que ser discutido ou adaptado ali. Outra causa de equívocos e confusões, nesse campo, tem sido a paixão política. (SUASSUNA, 2008, p. 151)

Mesmo assim, essa tomada de posição, nem sempre esclarece a distinção entre o sistema de ideias de uma realidade cultural imposta de cima para baixo – dos governantes para a população; e, o sistema de ideias de uma realidade cultural estruturada a partir das relações internas construídas no cerne da sociedade.

É no entrelaçamento e conflito nestes dois sistema de ideias onde tradicionalmente se cultivam valores, atitudes, imagens e costumes que podemos denominar de cultura popular. Conforme nos esclarece Ayala & Ayala:

(...) tendência à homogeneização da sociedade e da cultura, por parte dos grupos sociais dominantes, e, por outro lado, à resistência dos dominados. Entre os últimos, estão as camadas populares urbanas e rurais e as comunidades indígenas, (...) a cultura popular só se torna compreensível quando relacionada com a dominação e com o conflito entre grupos sociais. (AYALA & AYALA, 2006, p. 41-42)

A questão então deve ser formulada a partir de um ponto de vista. Gramsci⁵ a faz derivando de estruturas ideológicas da sociedade. Paralela a cultura erudita transmitida pelas instituições de ensino e referendada pelos órgãos oficiais, temos a cultura criada pelo povo, oriunda da formulação de uma concepção da vida e do mundo, em antagonismo aos esquemas oficiais. Há nestas ideologias, criadas pelo povo, extratos conservadores com reflexos do passado, mas há também formas novas, criativas e futuristas em oposição as ideias dos dominantes. Segundo nos informa Gramsci:

(...) pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que se pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de “privados” e o da “sociedade política ou Estado” que correspondem a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e aquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado ou no governo “jurídico”. (GRAMSCI, 1982, p. 10-11)

É comum entre os autores, o compartilhamento que a concepção dos detalhes da cultura necessitam ser vistos sempre em seu contexto e como partes inter-relacionadas. É na observação do comportamento de membros de uma comunidade que identificamos incoerências e contradições, e são justamente essas diferenças que nos revelam, a partir de um leque de símbolos, signos e regras sociais, em relação aos quais há acordos entre seus membros, diferentes ideias e pontos de vista antagônicos que podem ser trabalhados consensualmente por pessoas de diferentes extratos sociais. Conforme Arantes apresenta:

(...) e estabelecida a tese de que ela é constituída por sistemas de significados que são parte integrante da ação social organizada, recupera-se a noção de que, mesmo em sociedades relativamente homogêneas, os sistemas culturais comportam incoerências. São essas ambiguidades que permitem, justamente, a articulação do desacordo nos termos de e com os elementos próprios a um mesmo e único sistema simbólico. (ARANTES, 1988, p. 40)

⁵GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização AS, 1982, p.14-15

As manifestações culturais populares veiculadas a determinados padrões cognitivos, estéticos e éticos, transportam valores, pontos de vistas sobre as relações sociais e padrões de comportamento que intrinsecamente tem um elo comum entre seus produtores e consumidores.

Padrões estéticos⁶ são externados pelos que fazem e consomem, quando arbitram critérios para designar quais os elementos necessários para designar um bom folheto de cordel e uma boa xilogravura, ou qualquer uma manifestação cultural. As ambiguidades dos elementos ideológicos presentes na cultura popular contrastam com os aspectos estéticos do folheto de cordel, da xilogravura e da cantoria, por apresentarem determinadas constantes que permitem analisa-las de maneira específica como produção de comportamento intrinsecamente literária, imagética e harmônica. Agrupando-as entre si, com relação a sua produção e também com a produção dita “erudita”.

A literatura de cordel, a xilogravura e a cantoria se configuram como sistema por envolverem tradição literária, história e estéticas específicas. Essa configuração se cristaliza pela existência de famosos folhetos que são reimpressos e lidos até hoje, e pelo reconhecimento de seus autores – texto e capa, xilógrafos. Na cantoria são os famosos cantadores de ontem e de hoje, que tem seus versos repetidos pelos cantadores antigos, pelos novos cantadores e pelo público amante das cantorias. Nesse aspecto, tem uma verdadeira antologia popular da poesia de cordel e do repente. Conforme Ayala & Ayala:

As próprias condições de existência dos grupos subalternos das sociedades de classes implicam não só a desigualdade de acesso aos produtos da cultura dominante, mas também a falta dos meios materiais de registro duradouro de sua produção cultural (desde a escrita aos modernos instrumentos de registro sonoro e visual). A documentação da cultura popular, por conseguinte, depende da memória, que tem seus limites, ou dos registros realizados por estudiosos, fragmentário e dirigido por critérios diferentes dos que são próprios dos grupos subalternos. (AYALA & AYALA, 2006, p. 66)

O importante no estudo do conceito de cultura popular é que seja levada em consideração a natureza de determinadas questões levantadas pelos diversos estudiosos e

⁶Além disso, são elaboradas de acordo com normas e valores estéticos específicos, partilhados pelo conjunto formado por produtores e público”. (AYALA & AYALA, 2006, p.65)

os vínculos que se estabeleceram entre eles. Significação e valores são pontos de convergência e essência na organização da cultura. Portanto, concluímos com um conceito de cultura popular centrado em: A cultura popular é definida como aquela que criada pelo povo e apoiada numa concepção do mundo toda específica e na tradição, mas em permanente reelaboração mediante a redução ao seu contexto das contribuições da cultura “erudita”, porém, mantendo sua identidade.

CAPÍTULO 2

IMAGENS E PLANOS DO OLHAR: TRAJETÓRIAS

São matrizes toscas, em sua maioria clichês de madeira, feitos de casca de cajá, umburana, cedro, pinho, etc., à exceção das entalhadas por José Cavalcanti e Ferreira (mais conhecido como Dila), que prefere trabalhar com pedaços de borracha vulcanizada. No entanto, reproduzidos, esses rudes tacos nos revelam concepções artísticas surpreendentes, e uma graça e habilidade em trabalhar a madeira, por parte dos xilógrafos, que nos levam a pensar no mistério da criação artística.

(Homero Senna⁷)

2.1 Origem da Xilogravura

As xilogravuras são feitas pela impressão, sobre o papel ou qualquer outro suporte, de uma matriz entalhada em madeira. “Por sua aparente simplicidade, a xilografia é a mais espontânea das técnicas gráficas”⁸ Porém, dessa simplicidade brota um extraordinário encantamento de detalhes e representações artísticas, de uma estética sedutoramente singular. A xilogravura originou-se do grego *xilon* (madeira) e *graphein* (gravar, escrever). Não se sabe ao certo quando a xilogravura começou a ser praticada, nem quem foi seu inventor. A xilogravura em papel mais antiga, dentre as que se conhecem, ilustra um exemplar da oração budista “*Sutra Diamante*”, editada por Wang Chieh, na China, no ano de 868 d. C. (Figura 6). Acredita-se, porém, que a xilogravura do Extremo Oriente já estampasse tecidos no século V, supostamente na Índia. Conforme afirma Costella:

Foi com o emprego da xilografia que os chineses produziram os primeiros impressos pelo homem. Dentre eles, o mais antigo que se conhece foi editado por Wang Chieh. Embora impresso no ano 868, veio a ser descoberto somente em 1900, numa caverna próxima à cidade chinesa de Thu-huang, junto ao deserto do antigo Turquestão.

⁷ SENNA, Homero: Xilógrafos Nordeste. Fundação Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Olímpica, 1977, p. 3

⁸ “Por sua aparente simplicidade, a xilografia é a mais espontânea das técnicas gráficas” (COSTELLA, 2003, p. 9)

Ele contém uma versão chinesa da “Sutra Diamante”, oração budista muito conhecida. Na “Sutra Diamante” de Wang Chieh há uma imagem “Buda pregando no Jardim de Jetavana” – que é a ilustração xilográfica mais antiga com data conhecida. (COSTELLA, 2003, p.10).



Figura 6

“Buda pregando no Jardim de Jetavana” da Sutra Diamante impressa por Wang Chieh – 868 China
Costella, 2006, p. 35

Na Europa, o testemunho mais remoto é um tecido impresso no século XII. Nos séculos XIV e XV, os europeus utilizaram intensamente a xilogravura para produzir imagens sacras (santinhos) e cartas de baralho. Segundo Costella:

Acredita-se que, na Europa, as primeiras impressões xilográficas tenham sido feitas a partir do século sexto, com a função de estampar tecidos. O mais antigo testemunho dessa atividade, porém, é um pano impresso bem depois, já no século doze. Em papel, a xilogravura europeia só começou a imprimir mais tarde, nos séculos quatorze e quinze, quando começaram a ser reproduzidas, em grande número, xilogravuras de imagens sacras e de cartas de baralho. (COSTELLA, 2003, p.12).

Alguns artistas utilizaram a xilografia com uma maior expressão, em especial o alemão Albrecht Dürer (1471-1528) que iniciou novo capítulo dessa arte com a série Apocalipse (1499), na qual conduziu seus traços em busca das potencialidades da madeira, dando-lhe uma linguagem plástica peculiar e notável. As xilogravuras de Dürer influenciaram grandemente a ilustração alemã. Outro centro de excelência xilográfica, à época do Renascimento, estava na Itália, em especial as cidades de Veneza e Florença.

Embora subordinada à ilustração de livros, a xilogravura italiana desdobrou-se em criatividade, graças à tradição miniaturista na qual os italianos exercitavam certa liberdade ornamental. Embora já bem estruturada em toda a Europa, a xilogravura não pode manter o mesmo ritmo de aceitação, vindo a ser preterida em favor da novidade, a gravura em metal. A possibilidade da riqueza de detalhes proporcionada pela gravura de metal foi fator determinante na queda de produção da xilogravura. Costella, assim descreve:

Quando já prestava seus serviços em toda Europa, a xilografia veio, entretanto, a perder terreno, pois a partir do século dezesseis sofreu forte concorrência da gravura de metal. Na época, ainda não se praticava a xilografia de topo e a gravura em metal permitiu obter imagens mais ricas em delicados traços e em finos pormenores, coisa que a xilografia ao fio não conseguia (COSTELA, 2006, p. 37).

Mesmo tendo sua origem atribuída à China o repertório bibliográfico que trata do aspecto histórico da técnica é bastante limitado, tornando-se mais amplo apenas quando a xilogravura torna-se conhecida no ocidente por meio das gravuras japonesas. A gravura japonesa é o que conhecemos hoje de mais antigo em matéria de gravura. E, provavelmente, uma das formas mais rebuscadas de execução dessa técnica. No Japão, a gravura em madeira teve um momento impar com a Escola Ukyio-e, produzida principalmente em Edo no século XVII, hoje atual Tóquio. A gravura Ukyio-e se apresenta como um brado de liberdade e independência quando se direciona para uma produção xilográfica puramente artística, popularizando e massificando sua produção. Conforme nos informa Costella:

Produzida em folhas avulsas, com tiragens enormes, propiciadas pelo trabalho de equipes de entalhadores e impressores reunidos em oficinas coletivas, a gravura ukyio-e atendeu, com seu abundante colorido e com o realismo das paisagens e do dia-a-dia, ao gosto dos comerciantes, contrapondo-se à arte aristocrática, que no Japão da época imitava os padrões chineses, mais idealizados e menos ligados ao real (COSTELLA, 2006, p.38).

No entanto, a xilogravura de ilustração, também chamada de xilografia de reprodução ou xilografia de interpretação, entrou em decadência no século XX, em

virtude das vantagens proporcionadas ao inovador clichê⁹ metálico, então em franca expansão, com o advento da fotografia e a larga utilização de produtos químicos na corrosão de metais, tornando acéfala as suas funções de reprodução – consequentemente, levando ao desemprego todo contingente dos xilógrafos de reprodução. Entretanto, esse fato provocou uma migração do campo da xilogravura de reprodução, delimitado pela exigência mercadológica, para uma produção de xilografias voltadas singularmente para o campo artístico, o que foi muitíssimo relevante por ter um foco especificamente estético, dando uma visibilidade qualitativa na produção. Segundo Costella:

Perdendo sua função utilitária – fato que condenou ao desemprego os xilógrafos de reprodução – a gravura em madeira conheceu, entretanto, uma magnífica ressurreição, mas especificamente no campo artístico. Liberada da subserviência que lhe impunham as encomendas dos veículos de comunicação, ela passou a ser usada com liberdade criativa por artistas empolgados com a força dessa linguagem plástica, na qual pontificam dramáticos contrastes entre preto e branco. Como representantes dessa nova fase na Europa podem ser lembrados o suíço Félix Vallotton (1865-1925), o francês Paul Gauguin (1848-1903) e o norueguês Edvard Munch (1863-1944) (COSTELLA, 2006, p.40).

No bojo da composição desses novos extraordinários representantes da xilografia vieram os expressionistas alemães (Kirchner, Heckel, Schmidt-Rottluff, Nolde, entre outros) do grupo Die Brücke, de 1906, e, na mesma época, os fauve franceses (Matisse, Derain, Dufy e Vlaminck) transportaram a xilogravura a patamares impressionantes, carregada de uma linguagem plástica fantástica.

2.2 A xilogravura no Brasil

No Brasil, assistiu-se a evolução da xilogravura similar a da Europa. Enquanto a xilogravura de reprodução foi perdendo terreno, eclodiu a xilogravura artística libertada, que teve seus pilares iniciais em Lasar Segall (1891 – 1957), Osvaldo Goeldi (1895 – 1961) e Lívio Abramo ((1903-1992). Enriqueceu-se nas décadas seguintes com grande número de expressivos artistas: Marcelo Grassmam, Fayga Ostrower, Maria Bonomi, Hansen Bahia, Aldemir Martins, Odetto Guersoni, Hannadt Brandt,

⁹ Clichê: Matriz gravada em placa metálica, zinco, destinada a impressão de imagens e textos. MARANÃO, 1981, p. 71.

Adir Botelho, Calasans Neto, Antônio Henrique Amaral, Gilvan Samico, Arnaldo Pedroso D’Horta, Francisco Stockinger, Danúbio Gonçalves, Renina Katz, Newton Cavalcanti, Arthur Luiz Pisa, Itajahy Martins, Pedro Seman, Zorávia Bettiol, Paulo Menten, Iara Tupinambá, Zenon Barreto, Rapoport, etc. (xilógrafos nascidos até 1935).

Com a chegada da corte portuguesa, no Rio de Janeiro, em 1808, foram criadas algumas instituições que, direta ou indiretamente, contribuíram para a consolidação da xilogravura em nosso meio. Entre essas instituições destacam-se a Imprensa Régia, o Arquivo Militar, a Fábrica de Cartas de Jogar e a Estamparia de Chitas. Ferreira, assim se manifesta:

Entre as instituições criadas no Rio de Janeiro com a chegada da corte, três podem ser destacadas como núcleos potenciais de criação de imagens gravadas, a saber, a Imprensa Régia, o Arquivo Militar e o Colégio das Fábricas. (FERREIRA, 1994, p.138).

A produção de gravuras em madeira no Brasil se deu, principalmente, no Nordeste, a partir de 1899, quando o poeta e editor paraibano Leandro Gomes de Barros, iniciou a impressão de folhetos de cordel, de sua própria autoria, em Pernambuco, ao fixar residência na cidade de Vitória de Santo Antão. A xilografia desenvolveu-se desde então, paralelamente a outros processos de impressão, como a produção de clichês em metal, amplamente utilizadas em folhetos de cordel nas tipografias que editavam os folhetos da época de maneira quase artesanal. Segundo Costella:

No final do século dezenove, os cantadores de versos principalmente do nordeste brasileiro, aproveitando o tempo ocioso de pequenas tipografias interioranas, ou recuperando equipamentos antigos substituídos por máquinas mais modernas, puseram-se a produzir folhetos impressos, nos quais fixaram, tipograficamente, as suas poesias. Como esses folhetos usualmente oferecidos à venda nas feiras, ficavam em exibição dependurados em barbantes, passaram a ser conhecidos pelo nome de Literatura de Cordel.

[...] Daí, os modestos folhetos de cordel encontraram na xilografia um recurso de ilustração que revelou-se acessível, barato e eficiente para enriquecer lhes as capas, e, encomendando matrizes durante décadas, estimularam a formação de uma plêiade de xilógrafos populares (COSTELLA, 2003, p. 60).

No final da década de 1950, a atividade editorial começa a apresentar sinais de crise. Em 1962 ocorre a primeira experiência da automatização da xilogravura enquanto forma de expressão, em relação ao cordel, quando Sévulo Esmeraldo, a serviço do Museu de Arte da Universidade do Ceará, encomenda a Mestre Noza, nome pelo qual ficou conhecido o pernambucano Inocêncio da Costa Nick (1897 – 1984), a criação de uma via sacra que seria publicada em Paris. O que deu início ao desenvolvimento de uma série de trabalhos de artistas cearenses como Waldêcio Gonçalves, José Caboclo, Abraão Batista e Stênio Diniz, entre outros. A publicação em Paris de trabalhos de artistas populares brasileiros é a primeira manifestação que reconhece tal atividade como arte.

A produção artística do poeta que se torna também artista plástico ocorre de forma quase que intuitiva, pois a grande maioria dos artistas populares provém de regiões simples, interioranas, possuindo, muitas vezes, uma formação escolar bastante limitada. O processo de criação intuitivo confere à xilogravura um caráter ingênuo e primitivo, que torna as produções desses artistas tão particulares e tradicionalmente carregadas de temas que os cercam, tais como o sertão, sua gente, sua fé e sua alegria. A xilogravura, à margem da arte erudita, cresceu no Brasil com toda uma gama de xilógrafos criativos, originários das oficinas tipográficas vinculadas à literatura de cordel, cujas raízes remontam aos cantadores nordestinos. Ao escrever seus cordéis, o artista popular não se limita apenas à parte literária do trabalho, produzindo muitas vezes as próprias capas dos folhetos, por diversos motivos como falta de recursos para impressões mais elaboradas ou por uma questão de tradição, haja vista que a xilogravura e o cordel no Nordeste brasileiro são quase que indissociáveis. Conforme afirma Hérlon Cavalcanti:

Essa arte construída por mãos de trabalhadores, artesãos e artistas populares é encontrada de forma brilhante nos nordestinos, se fortalecendo com o tempo e apesar de uma linguagem comum – a arte em forma de desenhos guarda uma riqueza no jeito particular de cada xilógrafo ao definir seus traços. [...] Ouso dizer, sem desmerecer as ilustrações utilizadas anteriormente, que com a xilogravura o cordel ganha brilho, roupa e vida. Essa arte faz um casamento infinito com a literatura de cordel (CAVALCANTI, 2007, p. 23).

Nesse contexto, de maneira sutil, adentramos no campo da imagem, observando-se uma crescente apropriação visual da estética do cordel, tratando a xilogravura no campo da visualidade, como documento histórico iconográfico, onde seus significados estão entrelaçados em convenções sociais, culturais, políticos e econômicos. Então, a produção xilográfica de determinado autor, tem história, conta uma história, transmite sinais e significados sobre sua produção, representa uma técnica, uma autoria, um período, um estilo e um conteúdo.

2.3 A cidade de Caruaru

Caruaru é um município brasileiro do estado de Pernambuco, situado na região nordeste do país. Localiza-se a 140 Km a oeste da cidade do Recife, capital do Estado, (conforme figura 7). O município é formado pelos distritos sede de Carapotós, Gonçalves Ferreira e Lajedo do Cedro, além de 10 povoados. É o maior centro econômico do agreste pernambucano, e um dos maiores do Nordeste. O município é o mais populoso do interior de Pernambuco com uma população de 351.686 habitantes que vivem numa área territorial de 920.611 Km². (Fonte IBGE/2016)

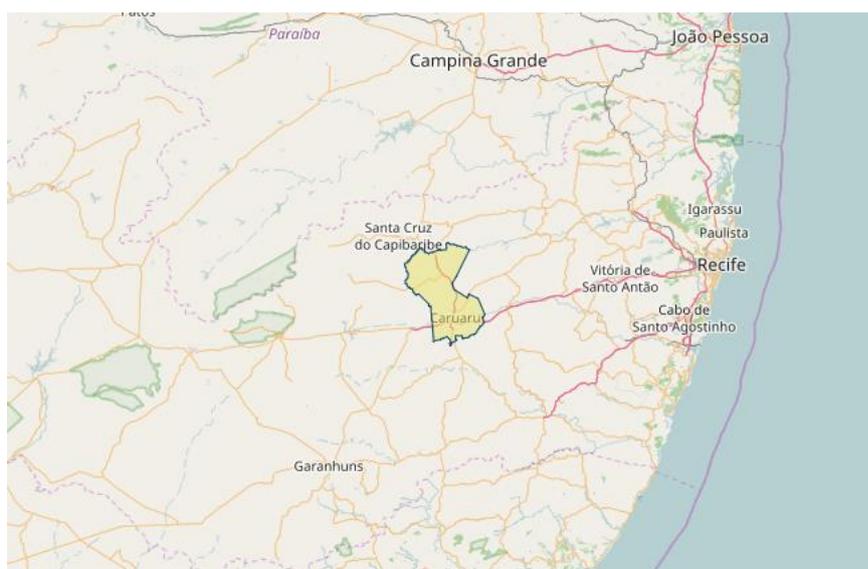


Figura 7

LINK: <http://cod.ibge.gov.br/7YI> - Mapa de Caruaru

Seu artesanato com barro ficou mundialmente conhecido pelas mãos de Vitalino Pereira dos Santos (1909-1963), (figura 8, 9 e 10). O Mestre Vitalino em 1955 integra a Exposição Arte Primitiva e Moderna Brasileira, em Neuchâtel, na Suíça.



Figura 8

Mestre Vitalino comercializando suas peças na feira de Caruaru, 1947 Foto: Pierre Verger.

Fonte: artepopularbrasil.blogspot.com



Figura 9

Caruaru, Pátio de Eventos - Museu do Forró Luiz Gonzaga (Foto: Robertson)



Figura 10
Caruaru Praça de Eventos – Museu do Barro, obras de Vitalino (Foto: Robertson)

Atualmente Caruaru destaca-se como o mais importante polo econômico, médico-hospitalar, acadêmico, (conta com cursos superiores pelas Universidades UFPE, UFRPE, FAFICA e FIVIP), cultural e turístico do Agreste, sendo também famosa por sua tradicional feira livre, A Feira de Caruaru, enaltecida nos versos do compositor Onildo Almeida e na voz do Rei do Baião, Luiz Gonzaga. A cidade abriga um dos mais importantes entrepostos comerciais do Nordeste e tem no Alto do Moura o Maior Centro de Artes Figurativas da América Latina, título concedido pela UNESCO, como reconhecimento de uma história iniciada na década de 40 do século passado. A arte figurativa de modelagem do barro é muito desenvolvida pelos discípulos e amigos contemporâneos do Mestre Vitalino, bem como por toda uma geração de irmãos, filhos, netos e bisnetos, das famílias de Zé Caboclo, Manoel Eudócio e Galdino.

A Feira de Caruaru (figuras 11, 12, 13 e 14) recebeu em 2006, pelo IFHAN, o título de Patrimônio Cultural e imaterial Brasileiro, contempla quatro grandes feiras: Feira Livre, Feira da Sulanca¹⁰, Feira do Artesanato e Feira dos Importados. Ao todo

¹⁰ Sulanca: Roupa fabricada em série, pronta para usar. Dicionário Aurélio.

são 40 mil m² de área com 349 boxes, mercado com 107 boxes, além de mais de 11 mil bancas de sulanca cadastradas.



Figura 11

Portal da feira de Caruaru. (Fonte: dicanordeste.com.br/conheça-a-feira-de-caruaru/)



Figura 12

Feira de Caruaru – detalhes. Fonte: blogdosilvalima.com.br/feira-de-artesanato-em-fascina-turistas-com-sua-diversidade



Figura 13

Feira de Caruaru – detalhes. Fonte: blogdosilvalima.com.br/feira-de-artesanato-em-fascina-turistas-com-sua-diversidade



Figura 14

Feira de Caruaru – detalhes. Fonte: www.cidade-brasil.com.br/foto-caruaru.html

Com anos de tradição em festas juninas, o São João de Caruaru acontece desde 1994, no Pátio de Eventos Luiz Gonzaga, (figuras 15 e 16) um complexo com 41.500 metros quadrados, que abriga a Fundação de Cultura de Caruaru, os Museus do Barro e do Forró, um pavilhão para exposição, a Secretaria Municipal de Turismo, um palco para shows e a Vila Forró, onde é reproduzida uma típica vila do interior com uma pequena igreja, prefeitura, mercearia, postos de serviço bancário e de correios, construídos em alvenaria.



Figura 15

Caruaru – Pátio de Eventos, Festa de São João. Fonte: arrecifeshotel.blogspot.com.br/2012/06/bate-volta-pro-sao-joao-decaruaru.html



Figura 16

Caruaru – Pátio de Eventos, Festa de São João. Fonte: www.portalpontofest.com/2015/05/07/garota-safada-e-avioes-do-forro-sao-



Figura 17
Texto exposto no Museu do Barro "Zé Caboclo" – Espaço Abelardo Rodrigues
(Foto Robertson)

As imagens e os relatos sobre a cidade de Caruaru são elementos incontestes de sua pujança como elemento primordial de preservação e divulgação de sua cultura popular, intrinsecamente ajustada aos anseios de seus habitantes e aos costumes de gerações anteriores. Fatos simbolicamente expostos, preservados e cultuados em monumentos, museus (Museu do Forró e Museu do Barro, na Praça de Eventos – Figuras 9 e 10), relatos

da oralidade são provas da vontade popular em prol de sua cultura, manifestações culturais como Festejos de São João, Festivais de Danças Regionais, Museu Do Cordel Olegário Fernandes (Figura 27), A Academia Caruaruense de Literatura de Cordel, e a própria Feira de Caruaru, (Figuras 11 à 14). As imagens das figuras de 8 à 17 são verdadeiros depoimentos vivos do comprometimento do povo caruaruense com as suas tradições culturais.

CAPÍTULO 3

DETERMINAÇÃO E VISUALIDADE: UMA CONSTRUÇÃO CRIATIVA

As coisas mais fortes são aquelas que contrariam a lógica e todos os prognósticos desfavoráveis. Os fatos mais memoráveis são os improváveis e os inverossímeis. Assim, contrariando a tudo e a todos, a literatura de cordel floresceu tal qual flor de cacto, beleza nascida em meio ao nada para encher a vida de tudo.

(Pedro Afonso Vasquez¹¹)

3.1 Mestre Dila: um vendedor de sonhos

José Soares da Silva ou como é mais conhecido, Mestre Dila, (Figura 18), nasceu no dia 23 de setembro de 1937, (é o que consta no registro, mas na realidade foi dia 17, conforme resposta do seu filho Valdez, por ocasião de um telefonema que lhe fiz, no dia 22, perguntando se iam fazer alguma comemoração pelo aniversário do Mestre no dia 23, o que me respondeu que já haviam feito a festa no dia 17 que era o dia real do seu nascimento), no município paraibano de Pirauá, mudando-se ainda criança para o município pernambucano de Bom Conselho. Com apenas 15 anos de vida e só dois de estudo, foi para Caruaru passar só um dia e acabou ficando. Conseguiu emprego nas gráficas da cidade e fez gravuras para jornal, rótulo de bebida e cordel. Na mesma época, começou a vender seus folhetos nas feiras de Pernambuco, Alagoas, Ceará e Paraíba. Chegava bem cedinho, abria a maleta, espalhava os folhetos e ficava até às três da tarde cantando o que escrevia. Muitas vezes trocava cordéis com outros autores, cujos nomes lembra um a um: Vicente Vitorino de Melo, Heleno Francisco Torres, Antônio Ferreira, entre outros.

¹¹VASQUEZ, Pedro Afonso. O universo do cordel. Recife: IC Banco Real, 2008, p.12



Figura 18

Mestre Dila produzindo uma xilogravura.

Fonte: www.cultura.pe.gov.br/canalnaçãocultural/o-fantastico-mundo-do-mestre-dila/

Na casa pequena e simples, da qual ele nem pensa em sair, tem do passado apenas uma velha prensa, lembrando a antiga rotina que envolvia: escrever, editar, imprimir, ilustrar e comercializar os folhetos na tipografia Art Folheto São José, de sua propriedade. O restante está espalhado pelo mundo; Cordel e xilogravura, em matéria e em memória. Fazer uma antologia da obra de Dila é tarefa quase impossível.

Além de um desapego generoso do autor em relação ao que produz, como agravante, o mestre tem o hábito de usar um sem número de pseudônimos. Nem ele mesmo é capaz de precisar quantos: “Dila”, “Dilla”, “Dilas” e “Dyllas” são fáceis de reconhecer. Mas tem ainda José Ferreira da Silva, “Sabóia”, “Sabaó”, “Barba Nova”, “Kirbaano “. “Alexandre José Felipe Cavalcanti D’ Albuquerque”, “Felipe Henrique”, “Antônio Cavalcanti”, “José Cavalcanti e Ferreira”, “José Soares da Silva” e todas as combinações possíveis com esses nomes. Tudo começou com a descoberta de que as pessoas só colecionavam 12 folhetos de cada autor. Daí em diante, ele só fazia uma dúzia de cada assinatura e, assim, foram mais de 2 mil folhetos. Descoberta que lhe rendeu bons lucros, embora contrariando o mercado econômico tradicional, de quanto maior a produção maior é o lucro, dependendo de variantes; esse fato

inusitado de produção por autores, sendo ele mesmo um em muitos, lhe foi de grande valia financeira.

Como bom cordelista, Dila traz à tona a religiosidade, as lendas e os mitos nordestinos, onde o Padre Cícero e o cangaço ganham destaque. Tem ainda a propriedade para unir o sagrado e o profano em versos. Conforme ratifica Hérlon Cavalcanti:

(...)de forma brilhante apresenta para as novas gerações um leque de aventuras, romances, misticismo, travessuras, guerras e informações que o homem sertanejo tece com criatividade e de forma simples no registrar dos fenômenos cotidianos. Uma riqueza que vai dando vida e poesia as histórias sem negar na costura do texto a possibilidade de uma interpretação de homem e de mundo (CAVALCANTI, 2007, p. 21).

Foi debaixo da temperatura escaldante do sol sertanejo que a criatividade, o esplendor da poesia e o traço limpo e marcante da xilogravura do Mestre Dila foram efetivamente forjados. Paixão crescente, desenvolvendo-se cronologicamente com o passar dos anos, como ideal de vida. Desde os primórdios, fez da poesia, em princípio, seu sustento e depois, por contingência natural, a arte de gravurista, nas ilustrações das capas dos cordéis e de rótulos de propaganda, parâmetros de referência entre muitos poetas do Nordeste do Brasil.

Tanto no pórtico de entrada do Alto do Moura (figura 19, 20 e 21) que ostenta duas matrizes xilográficas, bem como o Memorial Mestre Galdino (figuras 22, 23 e 24) que tem em todos os seus textos em quadros com marcas de fundo com xilogravuras criadas pelo Mestre Dila, são exposições patrimoniais públicas, que retratam sua capacidade criativa e de penetração no contexto cultural da cidade de Caruaru, conforme nos relata Cavalcanti:

Outra evidência da riqueza do trabalho desse poeta pode ser vista no pórtico de entrada do Alto do Moura que tem duas grandes xilogravuras suas retratando o também Mestre Vitalino e Galdino. Também no Alto do Moura há o Memorial Mestre Galdino, um lugar onde suas criações podem ser vistas uma vez todos os quadros com informações trazem como marca de fundo xilogravuras do Mestre Dila (Cavalcanti, 2007, p.17).



Figura 19
Pórtico Monumental do Alto do Moura. Matriz xilográfica do Mestre Dila
(Foto Robertson)



Figura 20
Matriz xilográfica do Mestre Dila, detalhe do
Pórtico Monumental do Alto do Moura. (Foto:
Robertson)



Figura 21
Matriz xilográfica do Mestre Dila, detalhe do
Pórtico Monumental do Alto do Moura.
(Foto: Robertson)



Figura 22
Alto do Moura – Memorial Mestre Galdino (Foto: Robertson)



Figura 23
Alto do Moura – Memorial Mestre Galdino (Foto: Robertson)

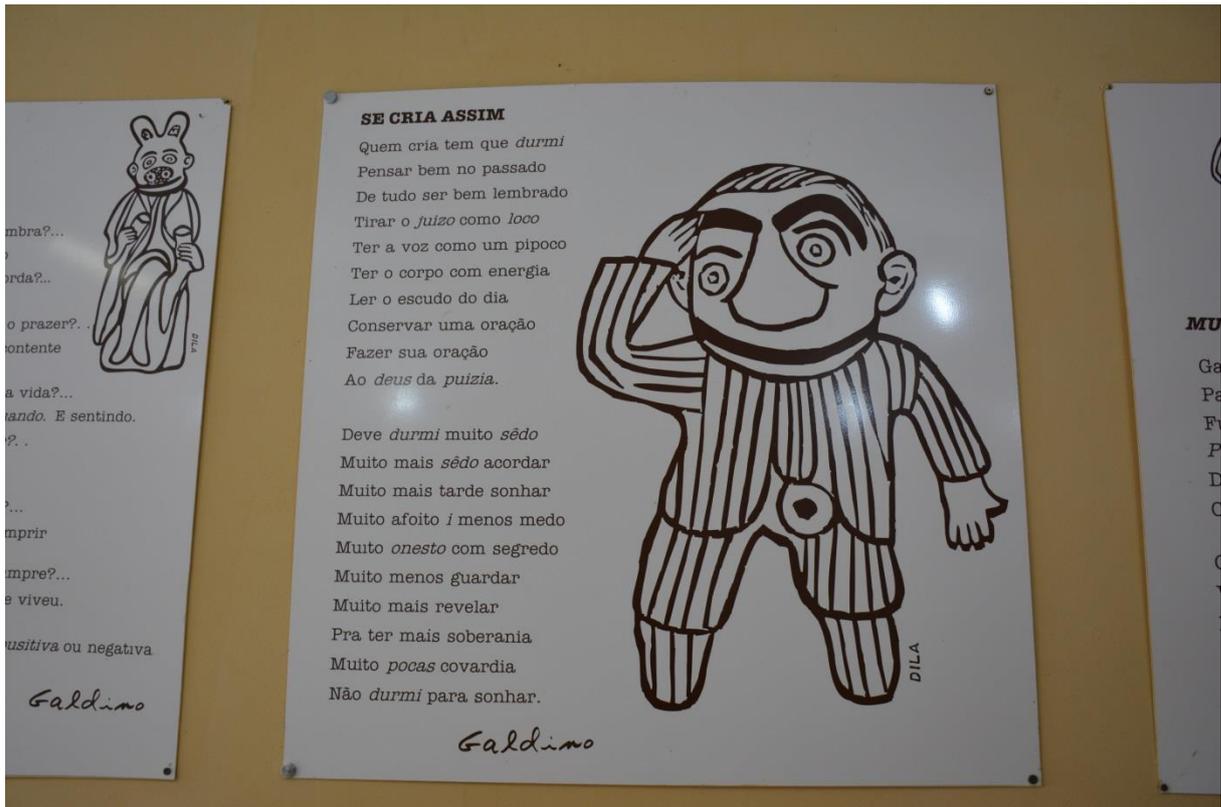


Figura 24

Alto do Moura – Memorial Mestre Galdino (Foto: Robertson)

Seguindo nesse mesmo fio condutor de relatar a obra de Mestre Dila, faremos uma exposição do que foi encontrado nas nossas pesquisas, muito embora saibamos que seu universo produtivo é muito mais amplo e que muito do que já foi produzido tenha se perdido no tempo.

A) - Uma verdadeira trama de temas e personagens do cotidiano de sua contemporaneidade ou não, religiosos e profanos, ricos e pobres, situações do dia-a-dia, animais, disputas e duelos, casos de amor e traição, prostitutas e damas da sociedade. Certamente um descortinar panorâmico de sonhos imaginários e fantásticos de criações soberbas comprovadamente editadas nos livros de Literatura de Cordel, e seus clichês xilográficos, imagetivamente chamativos e conquistadores, conferindo as suas capas status qualitativo para encantar o leitor. Assim, esse é um material que tem a finalidade de dar visibilidade ao vastíssimo universo do cordelista e xilógrafo Mestre Dila. A diversificada e expressiva construção de cada narrativa confere a Literatura de Cordel uma consistência inequívoca de

sua perpetuação por mais muitos anos. Conforme relata o poeta e violeiro, Rogério Menezes, em versos de oitavas, enaltecendo a trajetória de Mestre Dila:

O HOMEM, A ARTE E O TEMPO

Aos setenta anos de idade
E mais de cinquenta de literatura
Vejo suas obras serem reunidas
Neste grande livro de xilogravura
É por todos nos reverenciado
Foi pelo Governo seu nome lembrado
Porque Dila é para o nosso Estado
Patrimônio vivo da nossa cultura.

Mais de 40 cordéis Dila fez
Que serve para a gente ter e pesquisar
Desenhando sonhos e contando estórias
Andou pelas feiras de todo lugar
Além de ser Mestre da Xilogravura
É o criador da linoleogravura
Fonte permanente de literatura
Que nem a idade consegue esgotar.

Graças ao poeta Hérlon Cavalcanti
Mesmo quando Dila desaparecer
Nas nossas estantes, museus e escolas
Sua grande obra vai permanecer
Esse livro atende nosso objetivo
Não deixar a arte morrer num arquivo
E o que nos estamos conhecendo ao vivo
Outras gerações irão conhecer.

Meu querido Hérlon lhe parablenizo
Por desenvolver brilhantes papéis
Grande Mestre Dila, digno de comendas
Tronos e coroas, diplomas e anéis
Eu desejo aos dois, sucesso e saúde
Ambos donatários da mesma virtude
A experiência e a juventude
Dando eternidade aos nossos cordéis

Rogério Menezes
Poeta, cordelista, repentista e vice-presidente da
Academia Caruaruense de Literatura de Cordel.
(CAVALCANTI, 2007, p.15).

B) - Mestre Dila, morador de Caruaru desde os 15 anos de idade, antes de fazer xilogravuras para capas de cordéis, já compunha as próprias histórias dos folhetos. São de sua autoria, entre outros, as seguintes publicações cordelistas:

A Fada e o Diabo,
 A sociedade de São Salviano com o Satanás,
 A Tragédia do Morro da Conceição 11 mortos e 100 feridos
 Bode, Cangaço e Lutas,
 Camões e o Rei Mágico,
 Como São Pedro entro no Céu,
 Fui Vaqueiro,
 Jesus e o Diabo,
 Jesus e São Pedro,
 O Homem Que Virou Bode, (Figura 25)
 O poder de São Bartolomeu,
 O sonho de um romeiro com o Padre Cícero Romão, (Figura 26)
 Os lampiões,
 Os Sertões e Cangaço,
 Pé de dinheiro do BANORTE,
 Peleja de Dila Soares com Biu S.S.,
 Peleja de José Soares com Boi Silva,
 Peleja de José Soares com José Pedro,
 Peleja de José Soares e Josué Cruz descrevendo o banho de praia,
 Rastro das Histórias,
 São Cipriano e a Bruxa Espady,
 Viver de Cangaceiro. (ALMEIDA; ALVES SOBRINHO, 1978, p. 280).

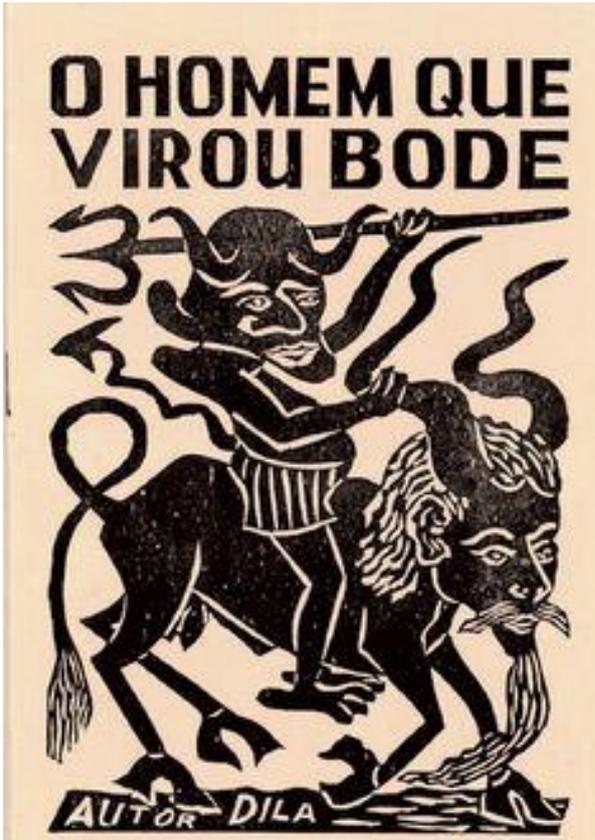


Figura 25
Cordel: O homem que virou bode. Texto e capa do Mestre Dila. (Foto: Robertson)



Figura 26
Cordel: O sonho de um romeiro com Padre Cícero Romão. Texto e capa do Mestre Dila. (Foto: Robertson)

C) - O Mestre Dila já residia em Caruaru desde os idos de 1952, e já fazia parte dessa memorável plêiade de xilógrafos, já consagrados e atuantes, mesmo antes dessa migração em busca de melhores mercados nas cidades mais importantes do interior. Na visão de Maxado, Mestre Dila assim se apresenta no contexto caruaruense:

Porém, o grande nome da xilogravura em Caruaru é o de Dila. Nascido em 1937, José Soares da Silva, alterou seu nome para José Cavalcante e Ferreira. Sua temática básica é o cangaço. . Trabalha não só a madeira, como o casco de bateria, baquelite e pedaços de borracha, principalmente quando faz carimbos e rótulos. Seus tacos apresentam figuras deformadas que ocupam graficamente todo o espaço. Sabe muito bem dosar o contraste do branco e preto, embora goste também de usar cores. Da sua escola, saíram Walério e Walter. (MAXADO, 1982, p. 54)

A sua trajetória produtiva em prol da cultura pernambucana foi coroada com sua indicação e aprovação para patrimônio vivo do estado de Pernambuco, em 2005, conforme

publicação no Jornal do Comercio de 22 de outubro de 2013: Pernambuco Vivo – Reportagem Especial. Eles são 30 homens, mulheres e agremiações. Alimentam um mundo imaginário habitado por gigantes, calungas, bichos que falam, santos e músicas de muitos acordes. Quase todos vêm da periferia, dos arredores. Contam de um mundo só deles, que encanta e, às vezes, faz doer.

São os Patrimônios Vivos de Pernambuco, mantêm a rica tradição da cultura popular do Estado. A Lei de Registro do Patrimônio Vivo de Pernambuco, Lei Estadual nº 12.196 de 02 de maio de 2002, tem como objetivo reconhecer, valorizar e apoiar os mestres e grupos que detenham o conhecimento ou as técnicas necessárias para a produção e a preservação de aspectos da cultura tradicional ou popular – formas de expressão, saberes, ofícios e modos de fazer, em especial, os que sejam capazes de transmitir seus conhecimentos, valores, técnicas e habilidades às novas gerações de aprendizes, objetivando a proteção, preservação e a difusão do patrimônio pernambucano. Conforme nos informa Pernambuco Vivo – Reportagem Especial – Jornal do Comércio:

Mestre Dila é poeta e xilogravurista. Nascido em 23 de setembro de 1937, no município de Pirauá (PB), ele mora em Caruaru, para onde se mudou em 1952. Considerado um dos melhores nomes do cordel do Nordeste, ele escreve, publica e ilustra folhetos, entalhado não só madeira, mas também pedaços de borracha vulcanizada, técnica incomum entre os artistas populares. (especiais.jconline.ne.10.uol.co.br/pernambucovivo/)

D) - O Museu do Cordel Olegário Fernandes, em Caruaru, (Figura 27), tem como pano de fundo no seu palco de apresentações, duas pinturas das xilogravuras de J. Borges e Mestre Dila.



Figura 27

Museu do Cordel Olegário Fernandes. Pinturas das xilogravuras de Mestre Dila e J. Borges. (Foto: Maria Luiza)

E) - O governo de Pernambuco, através da Secretaria de Cultura e FUNDARPE, promove o Festival Pernambuco Nação Cultural (FPNC) e, em uma dessas atividades **Uma noite de poesias e muitas histórias em Caruaru**, temos o Mestre Dila declamando poesias e contando histórias (Figura 28). Uma verdadeira celebração das raízes e da cultura do homem do Nordeste, em 17/05/2012, conforme relato:

*Primeira atividade da tarde, o Encontro de Cordelistas contou com a presença dos poetas Espingarda do Cordel, Val Tabosa e Olegário Filho. Na sequência, o Encontro de Poesia Oral reuniu nomes como Reginaldo Melo, Rogério Meneses, Raudênio Lima, Dorge Tabosa e o **Mestre Dila**, que prendeu a atenção de todos com suas histórias. (<http://www.cultura.pe.gov.br/secultpe/>)*



Figura 28

Mestre Dila em uma noite de poesia e muitas histórias, 17/05/2012

Fonte: (<http://www.cultura.pe.gov.br/secultpe/>) uma noite de poesias e muitas ...

F) - O professor da UFRPE Roberto Benjamim, amigo do Mestre Dila, lhe conta uma história que se passa na idade média, envolvendo romance, lutas, donzelas e cavaleiros. Mestre Dila ouviu pacientemente e imaginou como seria essa história contada na forma de

xilogravuras, criando uma situação retratada nas 12 xilogravuras, apresentadas a seguir: capa e apresentação (Figuras 29 e 30) e xilogravuras (Figuras 31 à 40):

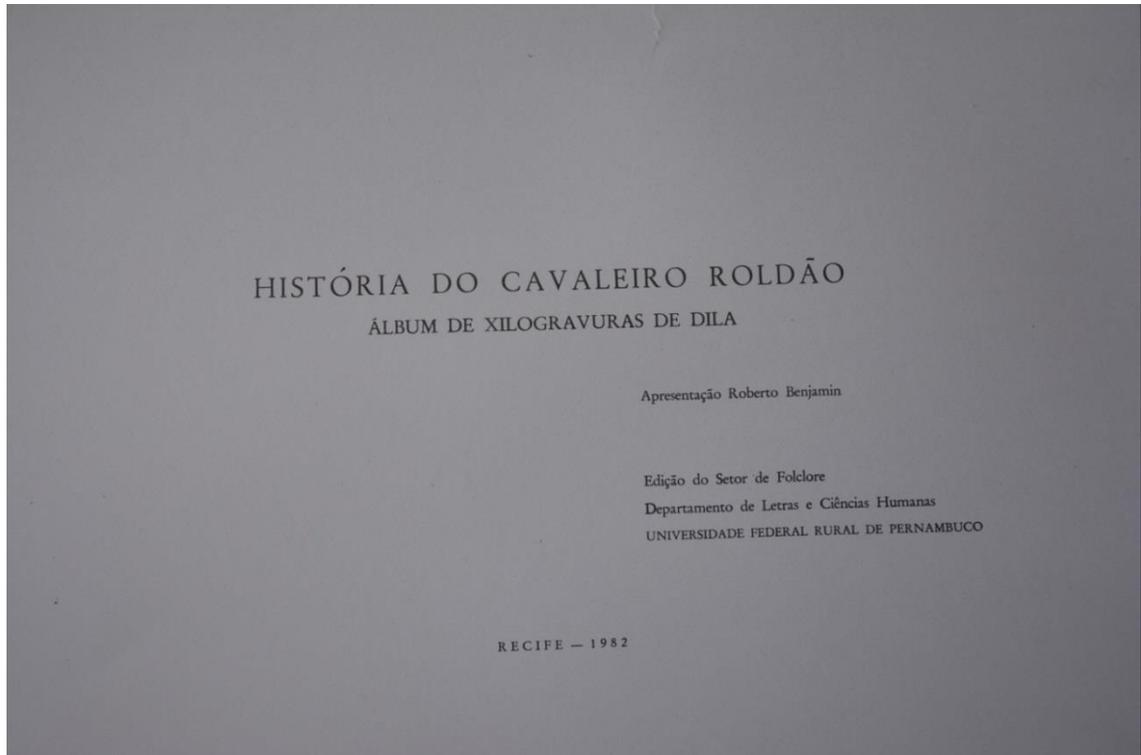


Figura 29

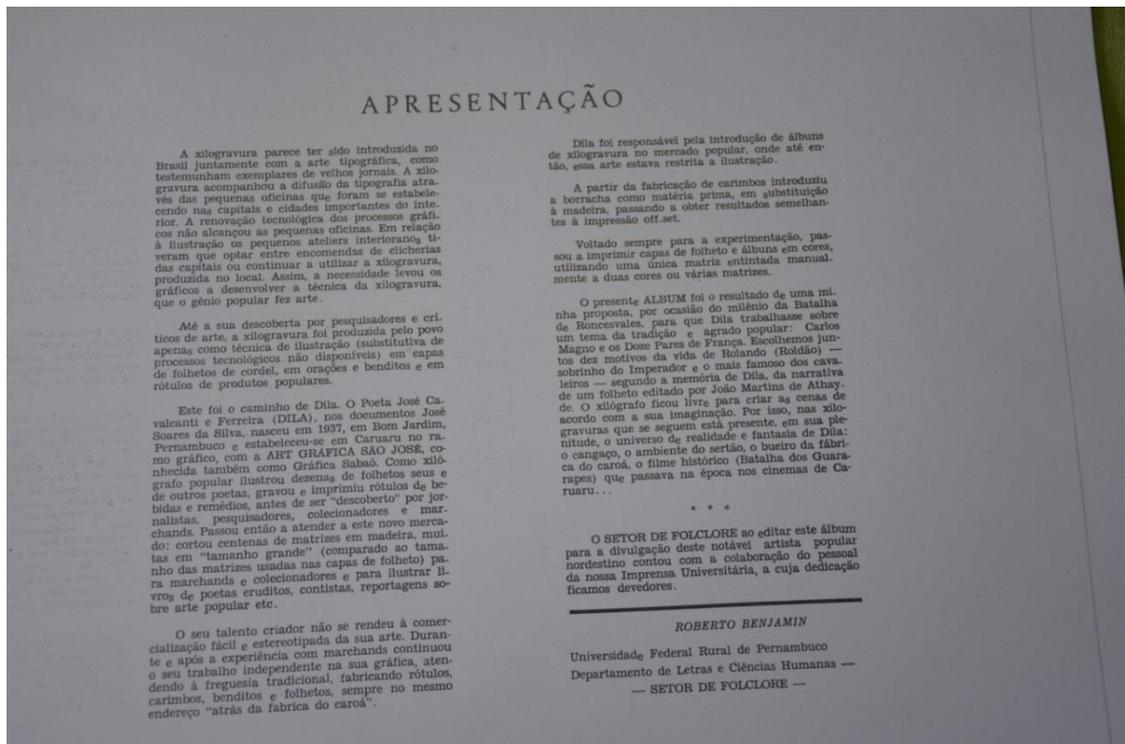


Figura 30



Figura 31



Figura 32



Figura 33



Figura 34



Figura 35



Figura 36



Figura 37



Figura 38



Figura 39



Figura 40

G) - O Instituto Cultural Banco Real, apresenta de 11 de julho à 10 de agosto de 2008 em Recife-PE, uma exposição intitulada O Universo do Cordel, contendo na capa do seu catálogo uma xilogravura do Mestre Dila, (Figura 41). A proposta da exposição “O Universo do Cordel”, foi apresentar ao público pernambucano um mundo que envolve não apenas a criação literária em verso e sua associação com a música, nas *pelejas e desafios* cantados por *repentistas*, mas também a criação plástica das xilogravuras, muitas vezes produzidas pelos próprios poetas.



Figura 41

Instituto Cultural Banco Real, 2008. Capa de Catálogo Cultural com xilogravura do Mestre Dila. (Foto: Robertson)

H – Em homenagem aos cinquenta anos de produção artística do Mestre Dila, seu filho Valdez Soares, produziu um texto poético, em rima de cordel, intitulado 50 anos do Mestre Dila Cordel e Xilogravura (Figuras nº 42 e 43), abaixo apresentado:



Figura 42

Capa do folheto em homenagem aos 50 anos de produção do Mestre Dila.
(Acervo e foto: Robertson)

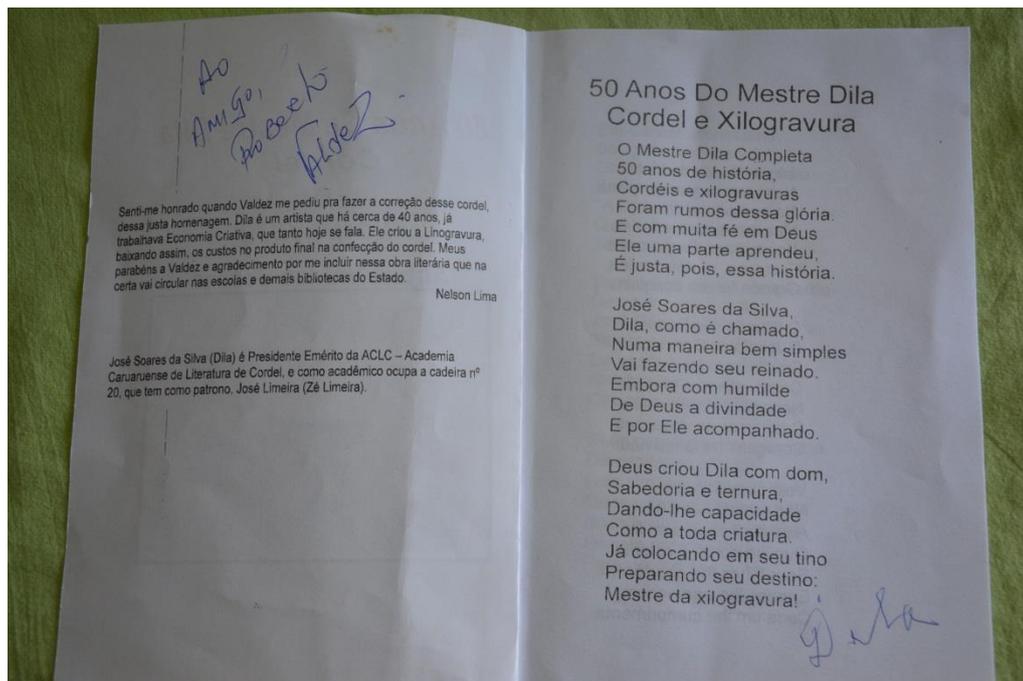


Figura 43

Detalhe do folheto em homenagem ao Mestre Dila. Acervo e foto: Robertson)

l) - O poeta, repentista, cantador de viola e educador Abdias Campos, amigo do Mestre Dila de longas datas, é detentor de um acervo invejável de mais de 4 dezenas de matrizes, (Figura nº 44), matrizes em pneu de automóvel; e de matrizes em madeira (Figuras nº 45 e Figura nº 46), bem como as capas de seus folhetos ultrapassam 8 dezenas. A matriz do Cordel Peleja de Cantadores, tem uma particular importância por ter sido entalhada no ano de 1940, é a mais antiga de sua coleção, (Figura nº 47, pag. 60).

Abdias Campos, durante nossa conversa, narrou alguns episódios (registrado no vídeo em anexo) de sua convivência com essa pessoa fantástica, carregada de simbolismo e poesia que é o Mestre Dila. O tempo passou tão rapidamente que nem percebemos, tal era o interesse no tema em discussão. O entusiasmo e a admiração de Abdias pelo Mestre Dila foram amplamente perceptíveis na entonação da voz bem como no brilho do olhar, sentimentos sinceros de uma amizade recheada de respeito e cumplicidade pelo norteamento de suas opções de vida, no trato das culturas populares do povo nordestino. Tema propulsor de suas criativas inspirações no universo da poesia escrita e cantada, aliada a estética fantástica e primitiva das matrizes xilográficas de seus cordéis, (matrizes das Figuras nº 44 à 46) abaixo expostas:



Figura 44

Matrizes em pneu de automóvel. Fonte: Acervo Abdias Campos. (Foto: Robertson)



Figura 45

Matrizes em madeira. Fonte: Acervo Abdias Campos. (Foto: Robertson)



Figura 46

Matrizes em madeira. Fonte: Acervo Abdias Campos. (Foto: Robertson)



Figura 47

Cordel com xilogravura de Dila datada de 1940
Fonte: Acervo Abdias Campos. (Foto: Robertson)

I) - Foi também adquirido, por meio de doação, duas de suas últimas matrizes xilográficas, referentes ao projeto, Retratos em Barros, da Associação dos Artesãos em Barro e Moradores do Alto do Moura - ABMAM. Projeto esse que pretendia contar por meio da xilogravura a história de sua produção de Arte Figurativa, envolvendo os diversos temas abordados por seus artistas residentes na região do Alto do Moura, representados parcialmente nas matrizes a seguir, (Figuras 48 e 49):



Figura 48
Matriz do Mestre Dila.
Fonte: Acervo e foto: Robertson

Figura 49
Matriz do Mestre Dila.
Fonte: Acervo e foto: Robertson

J) - A Fundação Casa de Rui Barbosa, em 1977, edita o livro *Xilógrafos Nordestinos*, cuja capa apresentamos, (Figura nº 50), composto com biografias e xilogravuras produzidas por Nordestinos naturais dos Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Bahia, com predominância de artistas pernambucanos. O levantamento das biografias dos xilógrafos e a identificação das xilogravuras foram de responsabilidade do pesquisador Sebastião Nunes Batista, grande conhecedor da literatura popular em versos. As reproduções foram feitas com matrizes pertencentes ao arquivo da Fundação, algumas cópias adquiridas pela Instituição, ou cuja impressão foram autorizadas pelos respectivos autores ou proprietários. A Fundação Casa de Rui Barbosa, nesta edição, contempla nas páginas 95 à 109, uma singela biografia do Mestre Dila com seis de suas xilogravuras, das quais trazemos duas, (Figuras 51 e 52):



Figura 50
Capa do Livro. (Foto: Robertson)



Figura 51
Xilogravura do Mestre Dila. (Foto: Robertson)



Figura 52
Xilogravura do Mestre Dila. (Foto: Robertson)

K) A Casa do Cordel, na antiga estação ferroviária de Caruaru, tem em seu acervo, algumas matrizes (Figura nº 53) e folhetos de cordel (Figura nº 54) do Mestre Dila. São peças destinadas a visitação e apreciação dos turistas e amantes da literatura de cordel. A Casa do Cordel   mantida com trabalho e doações voluntárias de repentistas, poetas, declamadores de poesia, cordelistas e simpatizantes da Arte Popular, com o propósito de manter viva a arte da poesia cordelista e divulgar a produção artística da região. Conforme abaixo:



Figura 53
Casa do Cordel: Matrizes do Mestre Dila (Foto: Robertson)

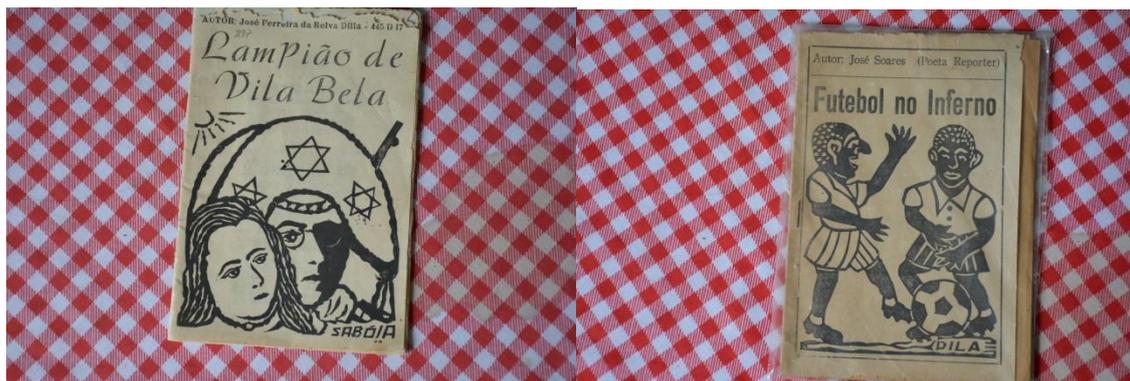


Figura 54
Casa do Cordel: Folhetos do Mestre Dila (Foto: Robertson)

L – Os folhetos constantes das (Figuras 55 à 62) a seguir, foram adquiridos em diversas fontes, Mercado de São José em Recife-PE, Museu do Cordel em Caruaru-PE, e com o autor, poeta, cordelista, repentista e educador Abdias Campos na sua residência. São produções de diversos autores, inclusive do próprio Mestre Dila, diversas épocas e temáticas mais diversificadas ainda; mas, o importante é que todas as capas foram impressas com matrizes do pesquisado. As xilogravuras do Mestre Dila se manifestam em diferentes temáticas que identificamos através dos títulos e dos conteúdos que o artista trabalha em suas obras, e, que foram agrupadas conforme (Quadro 1: Temas das xilogravuras do Mestre Dila), de uma maneira a entender e classificar, dentro de uma ótica muito particular.

As representações imagéticas estão recheadas de informações que precisam ser analisadas e tratadas, isto é, elas devem ser organizadas e representadas da melhor maneira possível, conforme explicam Maimone e Tálamo (2008, p. 6) “(...) uma imagem, como qualquer outro documento, é fonte de informação, ou seja, contém informações passíveis de tratamento, organização e representação (...)”.

É nas estreitas ligações do cotidiano do povo entre vida e criação, que se interagem em redes de sociabilidade ligadas à experiências de festas, formas de usar e habitar o espaço e no exercício de práticas artísticas, que surge saberes: pintor, músico, escultor, ceramista arte figurativa, poeta, repentista, xilógrafo – um sem fim de competências – onde emergem os temas produto de suas criações. Conforme nos afirma Frota:

Os verbetes temáticos permitem ainda transpor a visão redutora da “arte popular” como a de simples técnica manual para produzir objetos (...) Eles visam também oferecer uma informação mínima, mais

contextualizada, sobre algumas das linhas culturais da sociedade brasileira...(FROTA, 2005, p. 20)

Percebe-se que o xilógrafo Mestre Dila cria categorias temáticas representativas em suas obras, com elementos de destaque, como a produção diversificada e o traço firme e limpo na madeira evidenciam-se em sua produção, transmitindo valor único a sua obra.

QUADRO 1: Temas das xilogravuras do Mestre Dila

TEMAS	DESCRIÇÃO
Ecologia/Natureza	Conclama procedimentos e cuidados específicos sobre o meio ambiente.
Educação	Transmite mensagem de aperfeiçoar as capacidades intelectuais das pessoas.
Acontecimentos marcantes ou de cunho social	Representam tragédias históricas e fatos sociais.
Culto a tradição Nordestina	Representatividade da cultura e sua história: Peleja de cantadores, gênero de cantoria, danças.
Contos romanceados	Descreve situações em clima de romance.
Contos e causos	Expressa histórias da credence popular.
Cangaceiros	Representa o universo do cangaço, sua grande paixão.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Maimone e Tálamo (2008)

Ao representar-se uma imagem, identifica-se a existência de duas possibilidades: uma de referente genérico e outra de referente específico, ao qual (Manini, 2001) descreve que o referente genérico tem por função identificar a imagem e descrevê-la de forma generalizada, mas o referente específico tem por finalidade reconhecer a imagem apenas de duas formas: através de uma legenda ou do próprio repertório do tradutor.

As funções que a imagem pode lembrar como meio de categorização são interpeladas por (Camargo, 2011) na qual ressalta que a imagem se configura a três funções, que são: a função simbólica, a função documental e a função poética. Fazendo uma relação

com a nossa pesquisa, podemos defini-las da seguinte maneira: a) Função utilitária: equivale-se a função simbólica, em que se tem a imagem instrumento do contexto social; b) Função contexto histórico: considera-se como uma função documental, pois permite a imagem se tornar um registro do passado, de diferentes épocas e civilizações; c) Função de produção artística: caracteriza-se como uma função poética, na qual se expressa a imagem como arte, buscando-se revelar o valor estético da obra.

Portanto, as imagens constantes das (figuras 55 à 62), assim selecionadas, tem como objetivo assegurar de forma eficaz e célere, o tratamento temática da informação que dá suporte a análise da imagem, isto é, rapidez no entendimento da temática.



Figura 55
Cordel relativo ao tema ecológico/natureza. (Foto: Robertson)



Figura 56
Cordel relativo ao tema educação. (Foto: Robertson)



Figura 57
Cordel de acontecimentos marcantes e cunho social, (Foto: Robertson)



Figura 58

Cordel de culto a tradição Nordestina. (Foto: Robertson)



Figura 59

Cordel de contos romanceado. (Foto: Robertson)



Figura 60
Cordel de contos e causos. (Foto: Robertson)



Figura 61
Cordel de contos e causos. (Foto: Robertson)



Figura 62
Cordel de cangaço. (Foto: Robertson)

M – Mesmo navegando com desenvoltura nos temas gravados em suas xilogravuras, a grande paixão do Mestre Dila é o cangaço, conforme declara Walmiré Dimeron Porto da Silva, historiador, Diretor de Documentação e Patrimônio Cultural da Fundação de Cultura de Caruaru “As narrativas dos seus “causos” remetem quase que por fixação, ao universo do cangaço” (CAVALCANTI, 2011, p.109). Ratificado pelas 195 xilogravuras constantes do livro Xilogravuras do Mestre Dila: Uma visão poética do Nordeste, (CAVALCANTI, 2011), das quais 75 xilogravuras são sobre o tema cangaço, que representam 38,46% das imagens publicadas. Seleccionamos 30 xilogravuras (Figuras nº 63 à 66) para confirmar sua preferência pelo tema, abaixo elencadas:



Figura 63

Composta por 9 xilogravuras do cangaço. Fonte: Acervo Lídio e Hérilon Cavalcanti (Foto: Robertson)



Figura 64

Composta por 9 xilografuras do cangaço. Fonte: Acervo Lídio e Hérlon Cavalcanti. (Foto: Robertson)



Figura 65

Composta por 9 xilogravuras do cangaço. Fonte: Acervo Lídio e Hérlon Cavalcanti. (Foto: Robertson)



Figura 66

Composta por 3 xilogravuras do cangaço. Fonte: Acervo Lídio e Hérlon Cavalcanti. (Foto: Robertson)

3.2 - TRABALHO DE CAMPO/COLETA DE DADOS

3.2.1 - Considerações

A conceituação da proposta de pesquisa foi estruturada dialogicamente com a busca de informações, composta de aplicação dos questionários, entrevistas e depoimentos com poetas cordelistas, artesãos do Alto do Moura e com o ex-presidente da Academia Caruaruense de Literatura de Cordel, (ACLC), pesquisas nos jornais, revistas, catálogos de exposições e pesquisas em blogs da internet. Para tanto, foram realizadas inúmeras viagens à cidade de Caruaru, desde o 2º semestre de 2015. Essas viagens foram realizadas, a princípio, com o intuito de estabelecer contatos e realizar sondagens com os agentes relacionados com a temática da pesquisa. Depois foram as entrevistas e aplicação dos questionários, e, conversas com as pessoas com alguma conexão com a cultura caruaruense. Foi um trabalho árduo de garimpagem e de muitas conversas, até vislumbrar a direção pretendida.

3.2.2 - Fases da pesquisa

A pesquisa apresentou 3 fases:

- ❖ Fase 1: Identificação e reconhecimento do terreno e estratégia;

- ❖ Fase 2: Identificação dos segmentos culturais e aplicação das entrevistas;
- ❖ Fase 3: Relacionar o produto da coleta de dados com o elemento principal do trabalho, fazer sua tabulação e análise.

Fase 1: Deslocamento até a cidade de Caruaru, inicialmente, com a finalidade de sondar e estabelecer contato com os prováveis agentes a serem pesquisados. Estruturação da estratégia de abordagem e roteiro das atividades.

Fase 2: Identificado os prováveis grupos a serem pesquisados, artesãos modeladores figurativos em argila do Alto do Moura e pessoas ligadas a cultura caruaruense, como: jornalistas, emboladores de coco, cantadores de viola, repentistas, declamadores de versos, cordelistas, xilógrafos, e, principalmente os simpatizantes e componentes da Academia Caruaruense de Literatura de Cordel (ACLC), nos quais procedeu-se as entrevistas.

Fase 3: A análise se baseará nos elementos levantados no resultado alcançado nas entrevistas e na pesquisa documental.

3.2.3 - Pesquisas em jornais e blogs

Os relatos a seguir são os resultados da pesquisa documental realizada em artigos de jornais e blogs, cuja matéria se refere ao trabalho artístico do Mestre Dila. Foram encontrados 7 publicações, certamente deve haver muito mais, mas, certamente o material encontrado tem teor suficiente para atestar sua capacidade criativa e técnica apurada na produção de xilogravuras, fantástico exemplo da arte popular, cuja mensagem de estética transporta imagens de sonho e fantasia. O período de abrangência da coleta está compreendida entre 2008 à 2016 o que certamente representa apenas uma pequena amostragem, em relação ao tamanho de sua produção, é do quanto sua obra tocou as pessoas que classificam, consomem e divulgam a arte popular. Os textos apresentados são

verdadeiros depoimentos de admiração e respeito pela representação em forma de arte da cultura do povo sertanejo, sua tradição, costumes e história, através da xilogravura:

a) Vanguarda – o Jornal de Caruaru (07/01/2012)

Ele mora no reino da simplicidade, lê o mundo com olhos do coração e vive literalmente da inspiração. Sua habilidade só precisa de um pedaço de madeira e um estilete para povoar o mundo com imagens graciosas e sugestivas. Com paciência, capricho e sabedoria, cultiva uma técnica e uma das formas mais primitivas de representação artística: a xilogravura. Trata-se de **José Soares da Silva, o Mestre Dila**, uma lenda viva das tradições nordestinas que honram o nome de Caruaru. (SANTOS, Veridiano. Professor de História)

b) Jornal de Caruaru.com.br (02/10/2015)

Paulo Nailson lança, neste sábado (03), a revista Cultura e Cidadania. Neste sábado, 03 de outubro tem encontro de artistas de vários segmentos na Casa dos Artistas, que fica no Polo Cultural da Estação Ferroviária. É que será o lançamento de Cultura e Cidadania, uma publicação voltada para o público fazedor e consumidor de cultura. Cultura e Cidadania nasceu como uma coluna semanal no site do Jornal de Caruaru, “Pequena no formato, mas grande no conteúdo”, a revista impressa além de noticiar sobre fatos e eventos culturais, destaca ações de cidadania e formação político cultural. O evento será recheado de debates e reflexões sobre o Sistema Municipal de Cultura e os rumos que a classe deve tomar em Caruaru, matéria de capa da edição de lançamento. Tudo está previsto para começar às 10h, com um recital de poetas da Academia Caruaruense de Literatura de Cordel (ACLC). Depois, artistas de vários segmentos terão espaço para apresentar seus trabalhos, de maneira criativa e repleta de surpresas. Anderson do Pife, Banda Zé do Estado Mirim, Banda de Pífanos N. Sra das Graças, Sebá, **Mestre Dila**, o folguedo Boi Tira-Teima e diversos outros artistas estão escalados. O professor e historiador Urbano Silva integrará o elenco, tecendo comentários acerca dos aspectos históricos de cada manifestação artística.

c) CULTURA-PE: O Portal da Cultura Pernambucana (14/05/2012)

Meu encontro com **Mestre Dila** foi mais silêncio do que fala. Recebeu-me como se eu fosse da casa e, sentado no seu cantinho de sempre, respondeu despretensioso cada pergunta que fiz. Para quem conhece, nem precisa explicar que a despretensão não tem nada a ver com desdém. É mais um desprendimento completo de qualquer vaidade. **Dila** não tem floreio para dizer o que é nem o que pensa, com aquela voz mansa que só a dele. (LAUDEMIR, Chico).

d) PERNAMBUCO – Brasil de Fato (27/05/2016)

Talhada na madeira, a cultura popular ganha o mundo. A xilogravura é uma forte expressão da cultura pernambucana. **Mestre Dila** é um dos mais famosos xilogravuristas pernambucanos./Ricardo Moura/FUNDARPE. Os sonhos e as dificuldades do povo sertanejo, elementos da cultura popular e das paisagens são talhadas pelas mãos habilidosas dos xilogravuristas. Entre os gravadores populares mais conhecidos estão Manoel Serafim, Inocência da Costa Nick, o Mestre Noza, Zé Caboclo, Eneias Tavares Santos e J. Borges. Mas muitos cordelistas aprenderam o ofício e também se destacam como Manoel Apolinário, Cirilo, **Dila**, Damásio Paulo Valderedo e José Costa Leite. (CARVALHO, Elen).

e) FLICORDEL PORTO: Festa da Literatura de Cordel (20/06/2010)

Dila cordelista e xilógrafo – Patrimônio Vivo de Pernambuco. O poeta cordelista e xilógrafo, **José Soares da Silva, o Dila**, nasceu no dia 23 de setembro de 1937, no município paraibano de Pirauá, mudando-se para Bom Conselho, Pernambuco, ainda criança. Considerado um dos melhores xilógrafos do Nordeste, escreve, publica e ilustra folhetos, entalhando não só madeira, mas também pedaços de borracha vulcanizada, técnica incomum entre os artistas populares. (flicordel.blogspot.com.br/2010/07/um-pouco-sobre-dila.html)

f) PERNAMBUCO NAÇÃO CULTURAL (21/10/2011)

Museu do Barro de Caruaru homenageia o **Mestre Dila**. No início da década de 50, o artista se instalou em Caruaru, onde vive até hoje. Ele conta com inúmeras publicações, quase todas sobre as peripécias do diabo, as histórias do Padre Cícero, Lampião e cangaceiros. Em seus folhetos assinava com **Dila, José Soares da Silva**, José Cavalcanti Ferreira ou ainda José Ferreira da Silva. Além de produzir cordéis, chegou a trabalhar nos jornais Vanguarda, Agreste e Defesa, confeccionando carimbos e xilogravuras. (nacaocultural.com.br/museu-do-barro-de-caruaru-homenageia-o-mestre-dila?pagina=351)

g) PERNAMBUCO NAÇÃO CULTURAL (11/12/2008)

Dila (cordelista e xilógrafo) – Patrimônio Vivo de Pernambuco. Em maio de 2002, o xilógrafo foi contemplado com o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco. Em 2007, ganhou uma biografia intitulada Xilogravura do **Mestre Dila**: Uma visão poética do Nordeste, organizada pelo pesquisador Hérlon Cavalcanti. (MARINHO, Thiago – autorizado pela FUNDARPE).

h) CATÁLOGO DA OFICINA GUAIANASES DE GRAVURA: José Soares da Silva, famoso Dila, de Caruaru, na opinião dos próprios poetas: “É quem melhor corta clichê.” Procurado por todos os trovadores da Mata, Agreste e Sertão, vem se impondo nesta preferência, graças ao realismo de um bom desenho, a limpeza nos cortes na madeira ao talhado das figuras adquiridos em largos anos de experiência, como fabricante de carimbos. (MARANHÃO, Liêdo. O folheto popular, sua capa e seus ilustradores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1981).

3.2.4 - Aplicação dos questionários

O universo pesquisado com o questionário totalizou 12 (doze) pessoas e em uma faixa etária de variação bem abrangente, de 27 a 82 anos, (ver tabela 1 e gráfico 1). Essa abrangência com uma fronteira bastante elástica nos remete a um dado muito positivo - indicativo de que essa faixa etária é detentora da informação de que a produção imagética do Mestre Dila, é do seu conhecimento, desde muito tempo, além de aglutinar a mesma apreciação de determinadas obras por indivíduos de várias gerações. Temos ainda a

informação de 11 entre 12 pessoas, já ouviram falar do Mestre Dila, o conhecem e consideram seu trabalho de grande importância para a cultura de Caruaru, foco principal da pesquisa, (Gráfico 2). Ficou também, bastante evidente, quando da aplicação dos questionários, a admiração, o respeito, e, até mesmo um carinho amoroso na fala alegre e entusiasta, dos pesquisados, com relação ao artista e a pessoa do artista. Segue abaixo os pesquisados, da letra “a” à letra “f”:

a) QUESTIONÁRIO “A” (jornalista, ex-presidente da ACLC e pesquisador da cultura popular de Caruaru): A xilogravura de Mestre Dila é importante para a cultura de caruaruense? Sim. Por quê? Retrata o cenário do cotidiano do Nordeste. Seus costumes e as tradições. Mestre Dila o Papa da xilogravura. O mestre que deu luz aos cordéis, sua história é construída com muita força e sacrifício. A vida da poesia é sua caminhada.

b) QUESTIONÁRIO “B” (declamador de poesias): A xilogravura de Mestre Dila é importante para a cultura de caruaruense? Sim. Por quê? Dila viveu da arte por toda a vida. Isso já justificaria a importância dele no meio cultural. Dila ultrapassou as fronteiras caruaruenses, tanto que é Patrimônio Vivo de Pernambuco. Hoje, bastante adoentado não exerce mais a profissão, contudo já deixou postergada a sua marca.

c) QUESTIONÁRIO “C”, fundador da ABMAM - modelagem figurativa em argila: A xilogravura do Mestre Dila é importante para a cultura caruaruense? Sim. Por quê? Ele é um dos primeiros na arte, da região de Caruaru.

d) QUESTIONÁRIO “D”, filho de Zé Caboclo - modelagem figurativa em argila: A xilogravura de Mestre Dila é importante para a cultura caruaruense? Sim. Por quê? Ajudou a difundir a cultura da cidade através dos seus cordéis.

e) QUESTIONÁRIO “E”, filha de Zé Caboclo – modelagem figurativa em argila. A xilogravura de Mestre Dila é importante para a cultura caruaruense? Sim. Por quê? Ele representa a nossa tradição e cultura através da xilogravura.

f) QUESTIONÁRIO “F”, Filha de Zé Caboclo – modelagem figurativa em argila: A xilogravura de Mestre Dila é importante para a cultura caruaruense? Sim. Por quê? Valoriza a nossa história e leva o nome de Caruaru para o mundo inteiro.

g) QUESTIONÁRIO “G”, neto de Vitalino – modelagem figurativa em argila: A xilogravura de Mestre Dila é importante para a cultura caruaruense? Sim. Por quê? Por estar sempre divulgando o nosso cotidiano, a nossa arte e a nossa cultura.

h) QUESTIONÁRIO “H”, filho de Vitalino – modelagem figurativa em argila: A xilogravura de Mestre Dila é importante para a cultura caruaruense? Sim. Por quê? Além de contar a história de Caruaru, é a pessoa que mais sabe sobre a história de Lampião de uma forma bonita.

i) QUESTIONÁRIO “I”, filho de Mestre Eudócio – modelagem figurativa em argila: A xilogravura de Mestre Dila é importante para a cultura caruaruense? Sim. Por quê? Importante pois representa a nossa tradição e cultura.

j) QUESTIONÁRIO “J”, filho de Mestre Eudócio – modelagem figurativa em argila: A xilogravura de Mestre Dila é importante para a cultura caruaruense? Não respondeu. Por quê? Apenas ouvi falar o nome dele, desconheço toda a obra.

k) QUESTIONÁRIO “K” – modelagem figurativa em argila: A xilogravura de Mestre Dila é importante para a cultura caruaruense? Sim. Por quê? Porque ele divulga a cultura caruaruense através de suas xilogravuras, na literatura de cordel, a feira de Caruaru.

l) QUESTIONÁRIO “L” – modelagem figurativa em argila: A xilogravura de Mestre Dila é importante para a cultura caruaruense? Sim. Por quê? As pessoas de fora vêm aqui, no Alto do Moura, a procura do Mestre Dila. Ele é muito conhecido fora daqui como artista que difundiu a nossa tradição. Ele fez uma xilogravura para um evento aqui, para os artesãos do Alto do Moura.

3.2.5 – Tabela da pesquisa por faixa etária

TABELA DE FAIXA ETÁRIA		
DE 21	A 30 ANOS	01
DE 31	A 40 ANOS	00
DE 41	A 50 ANOS	03
DE 51	A 60 ANOS	05
DE 61	A 70 ANOS	01
DE 71	A 80 ANOS	01
DE 81	A 90 ANOS	01

Tabela 1
Total pesquisado = 12 pessoas

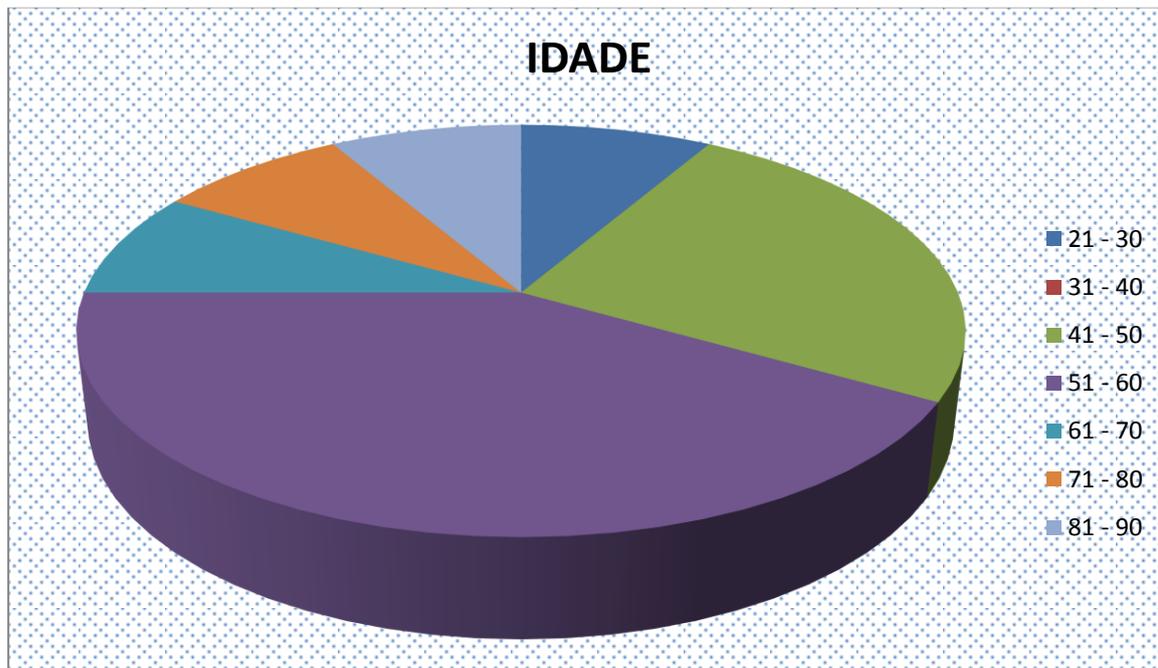


Figura 67
Gráfico 1



Figura 68
Gráfico 2

3.2.6 – Vídeos/depoimentos:

Foram realizadas em número de três, com os poetas: Abdias Campos, Olegário Fernandes Filho, Nelson Lima, todos constantes do DVD em anexo na contra capa.

CAPÍTULO 4

SIGNIFICADOS E REFERÊNCIAS

“As formas e as cores não interessam como um jogo frívolo da imaginação, mas sim como uma profunda necessidade íntima do temperamento.”

(Lasar Segall¹²)

4.1 – CONCLUSÃO

O objetivo do TCC foi investigar a produção xilográfica do Mestre Dila, analisando se as suas imagens xilográficas estão inseridas no contexto da cultura popular de Caruaru, a partir da sua vivência e da sua produção imagética como elemento cultural.

O fio condutor da pesquisa foi a sua produção xilográfica e o reconhecimento pela comunidade da cultura popular como sujeito que retrata, cultua e divulga o cenário do cotidiano nordestino agregado a uma dimensão temporal e uma dimensão narrativa. Ao longo da pesquisa fomos entrando em contato com o material físico pesquisado, e, foi muito prazeroso constatar características marcantes do seu traçado firme e limpo, tal qual um meteoro a cruzar o céu na incisão precisa na madeira, seu senso harmonioso de criatividade na composição dos personagens de modo a atrair o olhar. A noção de espaço no contraste do claro e escuro, a dimensão dos assuntos de modo a preencher o pequeno território da capa dos folhetos, e articulação com temas de interesse do momento. São ações nascidas intuitivamente de seu cerne criador, de imagens cerebrais revisitadas pelas andanças nas feiras das redondezas, em busca do sustento da família com a venda dos cordéis. A sua escola foi a vida – observar, experimentar e praticar repetidas vezes. É o poder da criação emanada de mão simples, mas carregadas de puro talento. Criação que materializa o sonho

¹²SEGALL, Lasar. Lasar Segall: Múltiplos olhares. São Paulo, SP: Imprensa Oficial Governo do Estado, 2015, p. 145.

de pessoas calejadas e sofridas pelos infortúnios do sertão: seca prolongada, omissão do Estado, injustiça social.

Não poderia deixar de citar sua convivência social e a troca mútua de respeito, carinho e admiração entre as parte – artista, pessoa do artista e das pessoas que o procuram. Bem como o brilho do olhar e alegria quando nas conversas e entrevistas realizadas se tocava no nome do Mestre Dila. Homem e personagem admirado por todos que tiveram o privilégio de dialogar com ele. É sempre convidado para proferir palestras em escolas e centros culturais, divulgando poesia, literatura de cordel e a arte da xilogravura. Foi eleito para Academia Caruaruense de Literatura de Cordel, para ocupar a cadeira nº 20 que tem como patrono o poeta Zé Limeira.

A produção xilográfica pesquisada, o conteúdo dos questionários aplicados no meio dos artistas populares e as conversas/entrevistas com o poeta Abdias Campos e o xilógrafo J. Borges, aliadas as representações artísticas expostas em espaços públicos no Portal do Alto do Moura, Memorial Mestre Galdino, Museu do Barro, Museu do Cordel, e, publicações em jornais de Caruaru, catálogos cultural de entidades públicas e privadas, blogs na internet e da FUNCULTURA, por ser Patrimônio vivo de Pernambuco, concomitantemente a um número significativo de autores cordelistas que solicitaram a arte xilográfica do Mestre Dila para ilustrar as capas de seus cordéis, são provas irrefutáveis de sua inserção no contexto da cultura popular da cidade de Caruaru.

Entretanto, como o assunto abordado, xilogravura, é de amplitude gigantesca e sucinta ramificações, sendo impossível esgotar tal assunto, nem havia essa intensão. Chamo a atenção para o tema xilogravura, aberto a um leque de novos questionamentos que podem surgir a partir desse trabalho inicial, podendo trazer uma série de estudos específicos das xilogravuras nos folhetos de cordel, reforçando o diálogo entre a estética xilográfica, mas também ampliando conhecimentos sobre a produção do universo crítico dos autores, entre outras vertentes a explorar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **História de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

ALMEIDA, Átila Augusto F de; ALVES SOBRINHO, José. **Dicionário bibliográfico de repentistas e poetas de bancada**. Campina Grande, PB: CCT UFPB, 1978.

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Ática, 2006.

_____ (Org.) **Metodologia para a pesquisa das culturas populares: Uma experiência vivenciada**. Crato, CE: Edson Soares Martins, 2015.

CAMARGO, Isaac Antônio. Imagem: representação versus significado. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (Org). **Imagem em Debate**. Londrina: Eduel, 2011.

CAVALCANTI, Hérlon de Figueiredo. **Xilogravuras do mestre Dila – uma visão poética do Nordeste**. Caruaru: FAFICA, 2007.

COSTELLA, Antônio Fernando. **Breve história ilustrada da xilogravura**. Campos de Jordão: Mantiqueira, 2003.

_____. **Introdução a gravura e a sua história**. Campos de Jordão: Mantiqueira, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Orlando da Costa. **Imagem e Letra: Introdução à Bibliologia Brasileira: A Imagem Gravada**. São Paulo: Edusp, 1994.

FROTA, Lélia Coelho. **Pequeno Dicionário da Arte do Povo Brasileiro: Século XX**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. **Xilógrafos Nordestinos**. Rio de Janeiro: Olímpica, 1977.

GRAMSCI, Antônio. **Literatura e vida Nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MARANHÃO, Liêdo. **O folheto popular: sua capa e seus ilustradores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1981.

MAXADO, Franklin. **Cordel xilogravuras e ilustrações**. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SEGALL, Lasar. **Lasar Segal: Múltiplos olhares**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial, Governo do Estado, 2015.

SUASSUNA, Ariano. **Almanaque armorial**. Seleção, organização e prefácio Carlos Newton Junior. – 2ª ed. – Rio de Janeiro; José Olympio, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JORNAIS, REVISTAS, PERIÓDICOS, CATÁLOGOS, BLOGS E INTERNET

ARTEPOPULARBRASIL.blogspot.com.br

CARVALHO, Elen. Brasil de Fato: **Talhada na madeira a cultura popular ganha o mundo**. Recife, 27 maio 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/05/27/talhada-na-madeira-a-cultura-popular-ganha-o-mundo/> Acesso em: 19 jun 2016.

FLICORDEL PORTO. **Festa literária de Cordel – Porto de Galinha: Um pouco dobre Dila ...** Ipojuca, 20 jul 2010. Disponível em: <http://www.flicordel.blogspot.com.br/2010/07/um-pouco-sobre-dila.html> Acesso em: 12 abr 2016.

LUDEMIR, Chico. Cultura-PE, O portal da cultura pernambucana: **O fantástico mundo de Mestre Dila**. FUNDARPE, Recife, 14 maio 2012. Disponível em: <http://www.cultura.pe.gov.br/secultpe/> Acesso em: 11 abr 2016.

FUNDARPE: <http://www.cultura.pe.gov.br/secultpe/> **Uma noite de poesia e muitas histórias em Caruaru**. Acesso em 12 abr 2016.

MAIMONE, Giovana Deliberali; TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira. Tratamento informacional de imagens artístico-pictóricas no contexto da ciência da informação.

DataGramZero-Revista de Ciência da Informação, v. 9, n. 2, abr. 2008. Disponível em : http://www.dgz.org.br/abr08/Art_02.htm. Acesso: 12 set 2014.

MANINI, Mirian Paula. Análise documentária de imagem. **Informação & Sociedade: estudos**, Paraíba, v. 11, n. 1, 2001. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/313/236>. Acesso em 12 set 2014.

NAILSON, Paulo. Paulo Nailson lança, neste sábado (03), a revista Cultura e Cidadania. Jornal de Caruaru.com.br. Caruaru, 02 out 2015. Disponível em: <http://www.jornaldecaruaru.com.br/2015/10paulo-nailson-lanca-neste-sabado-03-a-revista-cultura-e-cidadania/> Acesse em: 12 abr 2016.

PERNAMBUCO NAÇÃO CULTURAL. Dila (cordelista e xilógrafo) – Patrimônio vivo de Pernambuco. Caruaru, 11 dez 2008. Disponível em: <http://www.nacaocultural.com.br/dila-cordelista-e-xilografo-patrimonio-vivo-de-pernambuco/> Acesso em: 11 abr 2016.

PERNAMBUCO NAÇÃO CULTURAL. Museu do barro de Caruaru homenageia Mestre Dila. Caruaru, 21 out 2011. Disponível em: <http://www.nacaocultural.com.br/museu-do-barro-de-caruaru-homenageia-o-mestre-dila?pagina=351> Acesso em: 12 abr 2016.

SANTOS, Veridiano. Notícias: Mestre Dila. Vanguarda o Jornal de Caruaru. Caruaru, 07 jan. 2012. Disponível em: <http://www.jornalvanguarda.com.br/v2index.php?pagina=noticias&id=9988> Acesso em 11 abr 2016.

VASQUEZ, Pedro Afonso. **O Universo do Cordel**. Recife: IC Banco Real, 2008.



crianças - através da planície, rumo a
 vada vislumbrada adiante, este
 até a cadeia de baixas montanha
 no longínquo horizonte. Com
 mens, as mulheres e as crian
 nham um olhar vigilante n
 atravessavam, sempre al
 coisa que ele tivesse
 alimento - seme
 e também ani
 Não se r
 essas p

Os homens, armados de
 com ponta de pedra e pro
 tra o vento por peles de ani
 frento nervosamente urso e
 mpedadores, observando todos os
 pontos de caça e examinando o
 procura de excrementos e peg
 cassem a passagem de renas

mulheres seguiam na retaguarda,
 e rochas cobertas de líquens que
 am conta do solo, e escorregando
 noites encharcadas de musgos. An
 inclinadas, com o corpo arque
 peso das crianças pequenas
 avavam e dos pedaços em
 e animais que usariam
 nstruir abrigos
 iam e brin

Artista-**E**

Vivências na formação docente em Artes Visuais

Camilla Fernanda

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO-CAC

DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Camilla Fernanda da Fonseca



*Vivências na formação docente em Artes
Visuais*

RECIFE

2016

Camilla Fernanda da Fonseca



*Vivências na formação docente em Artes
Visuais*

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Borre Nunes

Data de defesa: Aprovado em _____ de _____ de _____.

Banca examinadora

Profa. Dra. Luciana Borre Nunes

Profa. Dra. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Me. Augusto Cláudio de Miranda Barros Filhos



*É preciso que eu suporte duas ou três larvas
se quiser conhecer as borboletas. (Saint-*

Exupéry, p.36)



Seja bem vindo ao meu livro de Artista/Professora/Pesquisadora-etc.

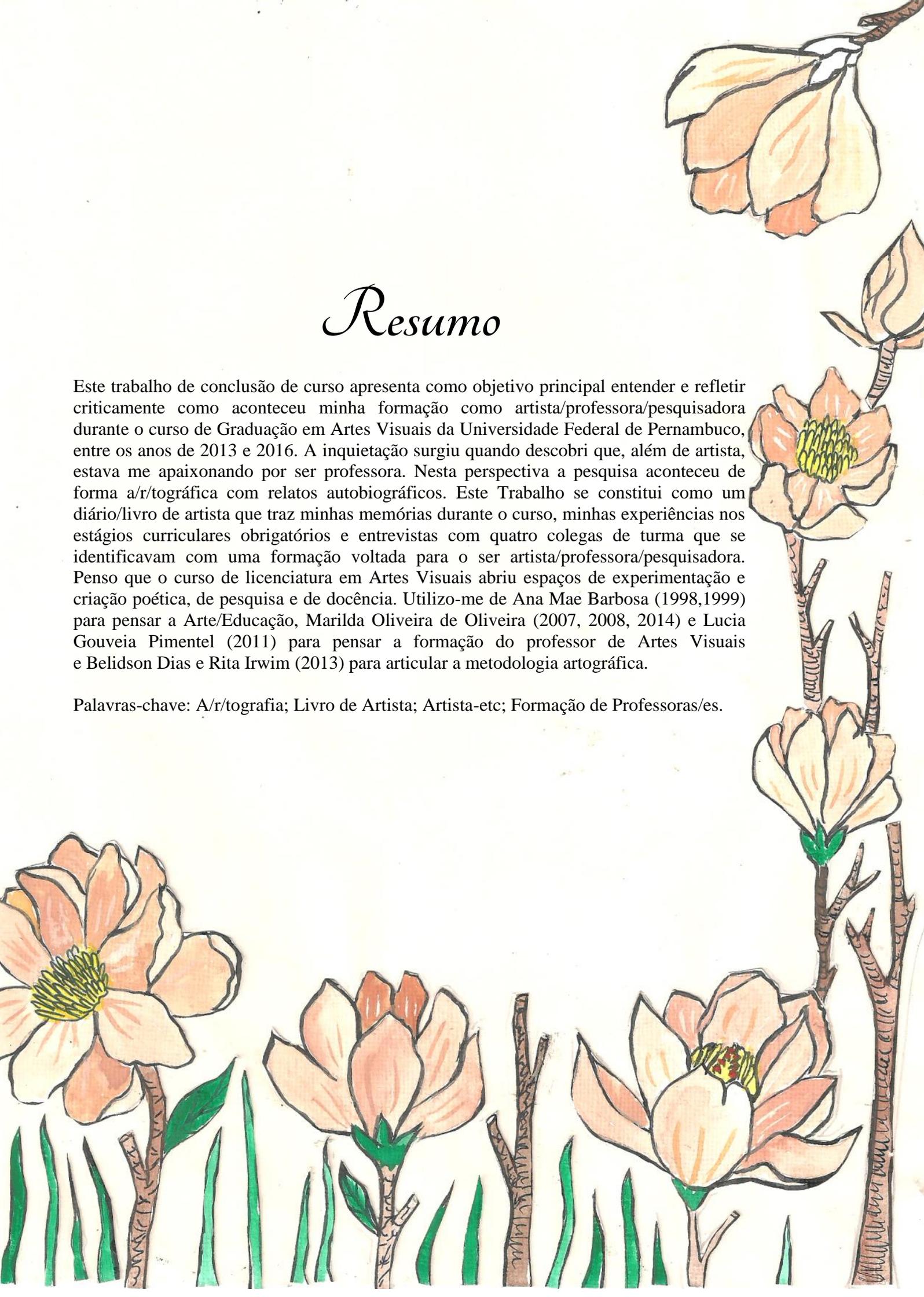
Estes são meus agradecimentos:

Saiba que se não fosse Deus que um dia cogitou criar a terra e os homens que aqui habitam, e os mesmos não tivessem comido a fruta da árvore proibida, muito provavelmente eu não estaria aqui. Graças a este mesmo Deus, minha mãe Lidia e meu pai Max se casaram destinando-me todo seu esforço, dedicação, amor e carinho. Para não me deixar só no mundo me deram um irmão, Diego, que é uma cópia infiel de mim. Ele é uma das coisas que mais amo nesta vida. Dedico este trabalho aos meus amigos de jornada Demis, Vinícius e Carlos por sempre estarem do meu lado. Ao meu namorado, Fernando, por aguentar toda minha "leseira" e me amar. Ao Rei do Brega Negro Kelvis Duran e sua trilha sonora. Não poderia esquecer minhas filósofas, artistas, professoras, divas e fiéis escudeiras da integração da Macaxeira: Clarissa e Priscila. Dividi com vocês não apenas o biscoito Treloso, o Pippo's vitaminado, meu pão com sardinha ou o ônibus lotado. Com elas dividi os momentos mais importantes dentro da universidade. A Luciana Borre um obrigado especial por ter acreditado neste trabalho e por buscar o melhor de mim. Este trabalho é dedicado a todos que acreditam em mim.

Resumo

Este trabalho de conclusão de curso apresenta como objetivo principal entender e refletir criticamente como aconteceu minha formação como artista/professora/pesquisadora durante o curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, entre os anos de 2013 e 2016. A inquietação surgiu quando descobri que, além de artista, estava me apaixonando por ser professora. Nesta perspectiva a pesquisa aconteceu de forma a/r/tográfica com relatos autobiográficos. Este Trabalho se constitui como um diário/livro de artista que traz minhas memórias durante o curso, minhas experiências nos estágios curriculares obrigatórios e entrevistas com quatro colegas de turma que se identificavam com uma formação voltada para o ser artista/professora/pesquisadora. Penso que o curso de licenciatura em Artes Visuais abriu espaços de experimentação e criação poética, de pesquisa e de docência. Utilizo-me de Ana Mae Barbosa (1998,1999) para pensar a Arte/Educação, Marilda Oliveira de Oliveira (2007, 2008, 2014) e Lucia Gouveia Pimentel (2011) para pensar a formação do professor de Artes Visuais e Belidson Dias e Rita Irwim (2013) para articular a metodologia artográfica.

Palavras-chave: A/r/tografia; Livro de Artista; Artista-etc; Formação de Professoras/es.



Lista de imagens

- I (Capa)- Camilla Fernanda: Artista-etc., 2016. Técnica: Mista, 30x20 cm.
- II (Frase)- Camilla Fernanda: Larvas e Borboletas, 2016. Técnica: Aquarela sobre papel, 30x20 cm.
- III (Agradecimentos)- Camilla Fernanda: Universo em mim, 2016. Técnica: Aquarela sobre papel, 25,5x14,5 cm.
- IV (Resumo)- Camilla Fernanda: Primavera, 2016. Técnica: Aquarela sobre papel, 30x20 cm.
- Pág. 10- Camilla Fernanda: O Ser, o Estar e o se Transformar, 2016. Técnica: Colagem digital, 30x20 cm.
- Pág. 11- Camilla Fernanda: O nascer da borboleta, 2016. Técnica: Mista, 16,5x16,5 cm.
- Pág. 12- Camilla Fernanda: fluidos, 2016. Técnica: Aquarela 13x10cm.
- Pág. 13- Camilla Fernanda: Isto é texto, isto não é imagem!, 2016. Técnica: Colagem, 12x12cm
- Pág. 15- Camilla Fenanda: Do diário: A artista, 2016. Técnica: Colagem, 30x20 cm.
- Pág. 16- Camilla Fernanda: Vela, 2016. Técnica: Aquarela sobre papel, 6x5 cm.
- Pág. 17- Camilla Fernanda: Não se venda, artista, 2016. Técnica: Mista, 30x20 cm.
- Pág. 19- Camilla Fernanda: Caixas do saber, 2016. Técnica: Hidrocor, 21x17 cm.
- Pág. 20- Camilla Fernanda: Reprovado: fora do padrão “museu”, 2016. Técnica: Hidrocor e esmalte, 30x20 cm.
- Pág. 22- Camilla Fernanda: Os seres: mini universos, 2016. Técnica: Aquarela sobre papel, 15,5x13 cm.
- Pág. 23- Camilla Fernanda: Mudança de paradigma, 2016. Técnica: Colagem digital.
- Pág. 25- Camilla Fernanda: União, 2012. Técnica: Colagem, 20x15 cm.
- Pág. 26- Camilla Fernanda: A flor, 2014. Técnica: acrílica em papel, 30x20 cm.
- Pág. 27- Camilla Fernanda: Tramada/ininhada, 2016. Técnica: Apropriação e intervenção em imagem, 27x22 cm.
- Pág. 28- Camilla Fernanda: Conjunto, 2016. Técnica: Colagem, 16x11 cm.
- Pág. 31- Camilla Fernanda: Fragmentos de mim, 2016. Técnica: Colagem, 30x20 cm.
- Pág. 32- Camilla Fernanda: O que é isso?, 2016. Técnica: Colagem, 15x9 cm.
- Pág. 33- Camilla Fernanda: Com que roupa eu vou?, 2016. Técnica: Intervenção em imagem, 15x9 cm.
- Pág. 34- Camilla Fernanda: Mister Pollock, 2013. Técnica: Acrilica em papel paraná, 15x10 cm.

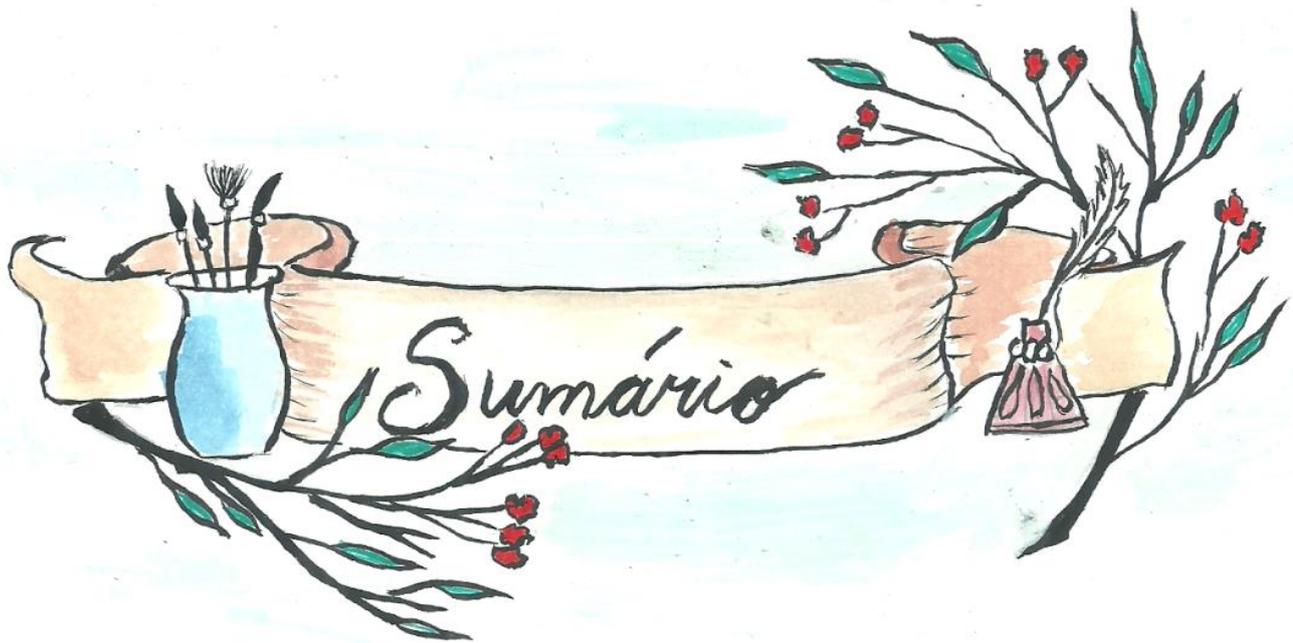
Pág. 35- Camilla Fernanda: Para sonhar, 2015. Técnica: Mista, 21x10 cm.

Pág. 37- Camilla Fernanda: Ninguém é livre, 2016. Técnica: Hidrocor, 22x 15,5 cm.

Pág. 41- Camilla Fernanda: Reticências (...) e nada mais, 2016. Técnica: Colagem, 30x20 cm.

Pág. 42- Camilla Fernanda: O renascer das cinzas, 2016. Técnica: Aquarela sobre papel, 21x13,5 cm.

Pág. 44- Camilla Fernanda: Sombras efêmeras de mais um dia, 2016. Técnica: Fotografia.



Ser, Estar e Transformar-se, 10

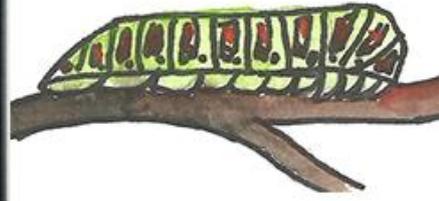
A Artista, 15

Entendendo o Ser a/r/tográfico, 23

Fragmentos de mim, 31

Reticências e nada mais, 41

Referências, 45



Ser, Estar e Transformar-se



Tudo começou quando iniciei o curso de Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Via-me como uma artista em seus primeiros passos e buscava reconhecimento, mesmo que o curso fosse de licenciatura. Não sabia e nem imaginaria que no decorrer das aulas na universidade me apaixonaria pela docência em Artes Visuais.

Devo dizer que muitas vezes neguei minha paixão dizendo “eu faço o curso de licenciatura, mas eu não quero ser professora”. Por vezes, maldisse a profissão, sendo isto um reflexo de todas as más coisas que eu ouvia sobre escolas, alunos e péssimas condições de trabalho dos educadores na Educação Básica. Eu não queria ser parte deste campo marcado pelo suposto “sofrimento”. Então, como me apaixonaria por algo que só ouvia as pessoas falarem mal? Foram minhas atuações no curso de licenciatura em Artes Visuais, nos trabalhos voluntários em um pré-acadêmico perto de minha casa e meus estágios obrigatórios em instituições diversas que mudaram minhas percepções sobre ser professora. Todas as vivências nestes âmbitos fizeram parte na minha escolha profissional e de pesquisa para este Trabalho de Conclusão de Curso. Descobri que queria doar algo e receber de volta algo que não sabia, numa troca infinita de conhecimentos e de aprendizagens. Ao ler Rubem Alves, identifiquei-me profundamente.

Eu, que ando sempre na direção oposta, e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor, pois o sofrimento de ser professor é semelhante ao sofrimento das dores do parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho (ALVES, 1994, p.6).



Quando me afirmei como professora confirmei minha essência como artista. Fui mais além e descobri-me ainda pesquisadora. Enquanto fazia algumas leituras, descobri um termo que até então era novo para mim, e me apropriei dele quase que instantaneamente. Este termo era *artista-etc.*, conceito criado por Ricardo Basbaum (artista multimídia, curador e crítico brasileiro). Ele traz este conceito exemplificado em seu texto “I love etc.-artist” (2005) e diz:

Quando um artista é artista em tempo integral, nós o chamaremos de 'artista-artista'; quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos 'artista-etc.' (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico etc.) (BASBAUM, 2005, p. 2)

Pode-se perceber que o termo é bastante inquietante, pois permite que profissionais da Arte se movam de acordo com seus momentos poéticos, interesses e oportunidades. E a partir deste termo, reconfigurei-me para pensar minha formação como Artista/Professora/Pesquisadora-etc e como as vivências no curso de Artes Visuais da UFPE contribuíram para isto. Através das minhas memórias, aprendizagens e descobertas, das produções artísticas e dos diários de bordo dos estágios e das entrevistas feita via redes sociais com quatro colegas que busquei uma resposta para a pergunta: como aconteceu minha formação como artista/professora/pesquisadora durante o curso de Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco, entre 2013 e 2016? E ainda: como aprimorei a criação poética no exercício da docência? Como os estágios supervisionados permitiram uma formação focada no ser artista/professora/pesquisadora-etc.?



Sempre tive dificuldades em “oralizar” minhas ideias, porém sempre escrevi diários e cartas por achar que assim as verdades das minhas palavras ficariam intactas, ao invés da desordem da minha fala. Nunca imaginei que escreveria meu Trabalho de Conclusão de Curso em formato de livro de artista.

Os livros e publicações de Artista estão sendo apresentados como um novo modo expositivo, ganhando força no campo das Artes Visuais. Além de ampliar os parâmetros de abordagem da arte e suas derivações formais e conceituais, podendo assim fazer relações entre forma e conteúdo, trazendo vários questionamentos que vão além do fator composição da arte, transferindo a fronteira para o campo extra-artístico. Desse modo, entendo que a arte alcança várias camadas da sociedade, dialogando com as alterações sociais e ambientais.

Ao longo das décadas de sessenta e setenta, podemos observar a presença de um estratagema que aproxima os contornos dessas produções, o qual está ligado aos seus veículos de documentação, disseminação de ideias, subversões independentes, partilha de imagens ou de prolongamentos de experiência artística- a publicação de Artista (ROCHA, 2011. P.12).

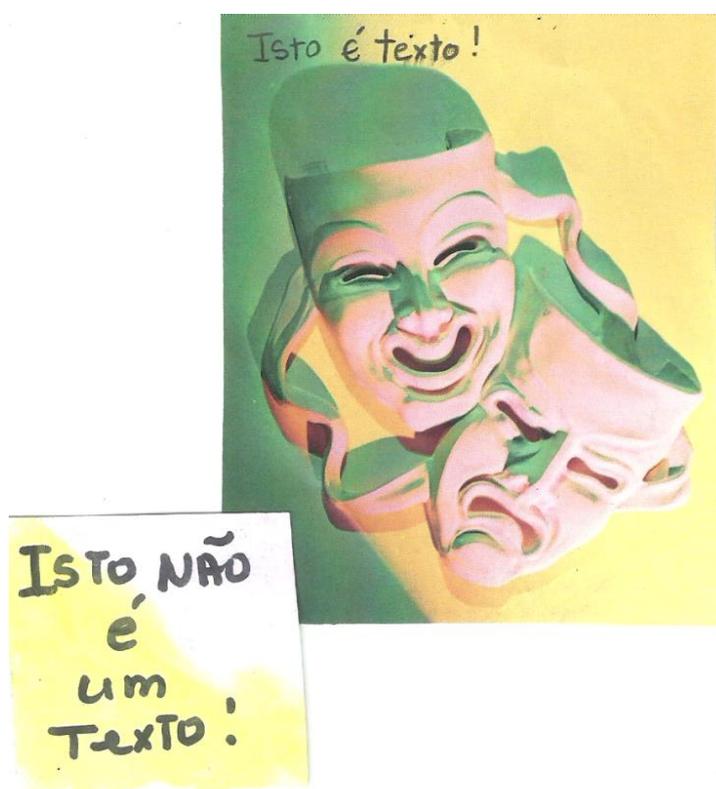
Os livros de artistas utilizam como suporte mais frequente o próprio formato de livro. Habitualmente são publicados em pequenas edições e, algumas vezes, produzidos como obras de arte únicas.

Segundo a definição de Stephen Bury (1995, p. 50):

Livros de artista são livros ou objetos em forma de livro; sobre os quais, na aparência final o artista tem um grande controle. O livro é entendido nele mesmo como uma obra de arte. Estes não são livros com reproduções de obras de artistas, ou apenas um texto ilustrado por um artista. Na prática, esta definição quebra-se quando o artista a desafia, puxando o formato livro em direções inesperadas.

O intuito aqui é expor o pensamento e o fazer em Artes Visuais através do meio impresso sendo este o suporte e o produto desta pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa A/R/Tográfica, no sentido que esta “é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização” (DIAS, 2013, p.25).



Essa é minha Pesquisa Viva. Ela é o meu processo eterno de modificações e de experimentação. Minha Entropia e “refere-se às práticas em andamento do que é ser um artista, pesquisador e educador” (IRWIN, 2013, p.147).

A A/R/Tografia busca perguntar e observar as situações cotidianas sem chegar a uma resposta exata, mas sempre experimentando novas verdades a partir das mudanças. O que importa é a busca de versões de realidade. Irwin (2013, p.147) ainda afirma que:

A a/r/tografia é uma prática viva, uma vida criando experiência examinando nossa vida pessoal, política e/ou profissional. Usa uma orientação fluida entre as relações contíguas descritas antes. Seu rigor procede da sua contínua disposição refletiva e reflexiva ao engajamento, análise e aprendizagem.

Pensando neste ponto percebi que meu livro de artista apresenta também um recorte autobiográfico onde minhas memórias e experiências vividas durante o curso tinham grande importância na construção de narrativas. A respeito da abordagem autobiográfica, Dias (2008, p.222) afirma:

Os trabalhos que desenvolvemos sob a orientação dessa abordagem, em especial das histórias de vida, tomam a “narrativa de si” como metodologia de pesquisa e processo de formação, por acreditarmos que as experiências de vida narradas constituem um referencial daquilo que foi apropriado pelos sujeitos na sua história de vida.

Irwin (2013, p.28) também afirma isso quando fala que a pesquisa viva é a união de experiências e representações artísticas e textuais, sendo esta parte integrada da própria vida do pesquisador.

É através da pesquisadora Marilda Oliveira de Oliveira que busco amparo sobre as questões de formação de professores/as. Ela traz grande contribuição em seu texto *A formação inicial do professor de Artes Visuais: o caso da Universidade Federal de Santa Maria/RS* (2008). Foi através de uma de suas falas que repensei meu processo de formação.

Um curso de formação de professores que constituísse e mediasse situações de alargamento cognitivo, que fosse pensado/gestado com base na idéia de ‘professor pesquisador’, aquele que gera experiência e estabelece diálogos renovadores com sua prática. Aquele que, rememorando o sentido etimológico da docência em arte, ensinasse a articular, que construísse caminhos possíveis (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Como foi percebido pela fala de Oliveira (2008) é necessário que haja uma boa formação do/da professor/a em sua graduação para que se tenha um/a bom/boa professor/a em sala de aula. Um/a professor/a que busque através de seu planejamento unir a vida dos seus/suas alunos/as e a arte os transformando em seres críticos e reflexivos.

Ainda pensando sobre a formação de professores dialoguei com os textos de Lucia Gouveia Pimentel que aborda especificamente o ser artista/professor/pesquisador no ensino de artes visuais. Ela pondera:

O artista tem como uma de suas prerrogativas ser errante de ideais e processos. O ensino tem por norma ser uma forma sistematizada, sob o controle de um professor. O pesquisador tem por obrigação ir a fundo nas questões que investiga. Ser artista/professor/pesquisador exige investimento constante em cada uma dessas ações (PIMENTEL, 2011, p.765).

Utilizo-me do pensamento de Belidson Dias e Rita Irwin (2013) sobre a/r/tografia como pedagogia em artes pensando em como “a/r/tógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros” (IRWIN, 2013, p.29). E o pensamento de integração entre o ensinar, o fazer artístico e o pesquisar.

E é dessa forma que vou caminhando de mãos dadas com a Vida-Arte-Ensino-Pesquisa. E é deste abraço que me deixo florescer A/r/tógrafa.

Do Diário:

Atalasia

S.M. 5, 2008
Montagem de fotos
100 x 100 cm

Apresentação

lhões do tem-
e os 200 mil
eratura. Ela é,
ria mal conta-
ista, uma pas-
paternalista.
ão como

stergara viaja para pintar, buscando
mouriz da sua poética visual. A
convenções. A viagem, no t
entes formas de ver
200 mil.

Se a questão do nosso
alguma estranheza para nós, con-
cupação constante no exterior, ta
deve passar despercebida lá fora
com que o problema é encarado p
pública brasileira. No plano interno
to, não tem maior relevância, a nã
se desdobra em conflitos pel
ra. O alheamento chega a ass
de cumplicidade omissa em
múltiplas implicações, sobretudo
jogo uma etnia que, bem ou
ra à nossa própria raça?
Dom Tomás B

O etnólogo suíço René Fuster
à Conferência sobre Discriminação de
Indígenas, reunida no início de 1978 em
bra, a iminência de aniquilamento de 1 mil
de índios no Brasil, único país que nã
visto para uma representação
cipar daquele certo
de se espera
no plen



eslumbramento do ve
desnaturaliza o olhar, tira dele a to
uma metáfora para o fazer da obra
no mundo. A experiência de São
o interior da poética de os r

se multiplicam
(...) se multiplicam
mas indígenas
Brasília são
Funai, que não
sileiro, portanto
gente parece que
(...) Acaso e
e emancipação na
NÃO! Nós queremos

ra encontra esse lugar povoa-
ográfica para a história da
es. itas
'luga
visã
ntre



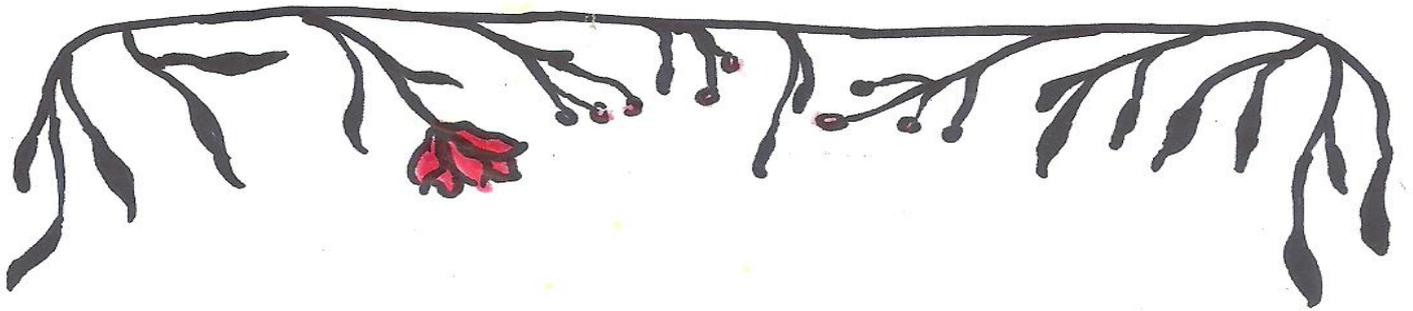
AS GRANDES ARTISTAS

Amsterdã,
consagrou como
retratista. Seu sucesso,
borem. África, a pre
asil data da primeira
VI, possivelmente de 1532
que os primeiros negros já haviar

planalto
destino

Serras e
planaltos do
Leste e
deste

Serras e
planaltos do
Leste e
deste



"Um artista é alguém que produz coisas de que as pessoas não têm necessidade, mas que ele - por qualquer razão - pensa que seria uma boa ideia dá-las a elas" (Andy Warhol).



Lembro-me dos primeiros semestres no curso de Graduação em Artes Visuais. A empolgação e a animação para qualquer atividade proposta era imediata. Afinal, para uma estudante que acabou de sair da escola a entrada na universidade é o ponto alto do início de uma vida “adulta”.

Antes de escolher o curso de Artes Visuais fui pesquisar um pouco sobre ele para verificar seu perfil e encontrei um detalhamento no site da universidade:

O curso visa à formação do professor em Artes Visuais. Desde o início do curso o estudante tem contato com disciplinas teóricas e práticas específicas da área de artes plásticas e com disciplinas pedagógicas. Espera-se que o licenciado nesta graduação seja apto a lidar com as poéticas visuais ou apreciação crítica da obra de arte, seja no nível de criação pessoal ou a serviço da comunidade. O mercado de trabalho para esse profissional é o ensino das artes plásticas nas redes oficiais e privadas, animador cultural em instituições culturais, museus e projetos artísticos comunitários (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016).

Assim como eu, muitos/as colegas de minha turma entraram no curso com o pensamento de apreender mais sobre arte e técnicas artísticas ao invés de se tornarem professores/as de artes. Artur¹, um de meus entrevistados comentou: “*antes eu só pensava em trabalhar com produção, desenho, ilustração, pintura... Com a vivência no curso não perdi a vontade de produzir, mas também fiquei motivado a ajudar na formação de outras pessoas e influenciar vidas/carreiras*”. Sentia que havia certa divisão na formação do artista e do professor. Naquela época eu pensava que o curso em si não formava um Artista. Porque este não necessita obrigatoriamente ter um diploma, mas habilidades para o ramo de atuação, seja pintura, escultura, performance, etc. Também achava que o curso não formava o professor, já que este segundo deverá

¹ A divulgação dos nomes verdadeiros dos entrevistados foi autorizada pelos mesmos.

permanecer em processo de formação e que só transforma-se em professor através da experiência vivida.



Hoje entendo que “As ações de artista, professor e pesquisador se formam não somente nos cursos universitários, mas também na prática diária de sala de aula, desde que o professor planeje e teorize sua prática” (PIMENTEL, 2011, p.766).

Clarissa uma de minhas entrevistadas produziu sentidos semelhantes aos meus:

Eu não sinto que eu seja artista, na verdade não sou artista. Não tenho produção, nem acho que o que produzi na UFPE sirva de exemplo para alguma aula. Não acho que aulas lá UFPE contribuíram para isso, por que é como se estivéssemos em dois cursos diferentes, um de professor e outro de artista. Não existe nenhum tipo conexão entre essas coisas (risos).

Penso que há uma incongruência nestas falas, afinal o ser artista e o ser professor se complementam e o curso oferece caminhos de formação para tal. Então imagine toda a perturbação de um calouro que entra no curso de Artes Visuais e não sabe se ao final do curso será um artista ou um professor. Eu estava, inicialmente, imersa nestes questionamentos.

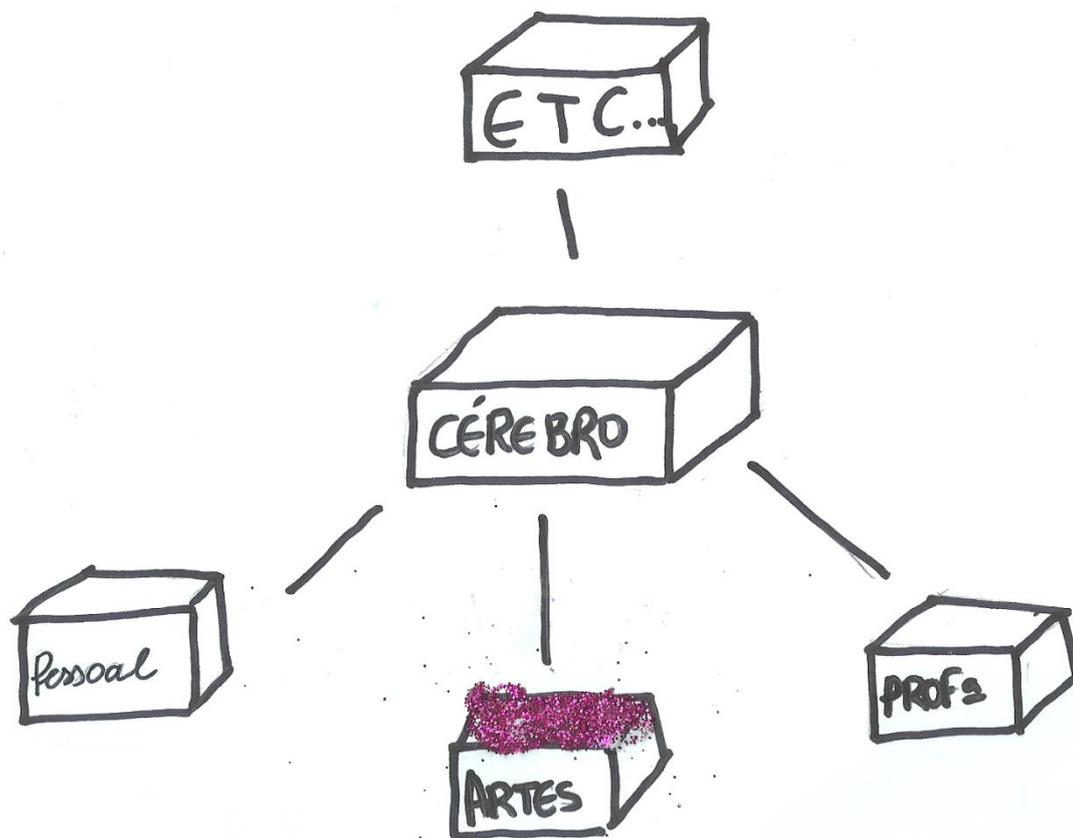
Acreditava que no curso de licenciatura todas as atividades que ocorressem deveriam focar a prática educativa. Isto foi um equívoco. Mas pensava que até mesmo as aulas práticas deveriam nos encaminhar para sermos bons/boas professor/as, sem nem mesmo me questionar se a prática (em relação a técnicas artísticas) do docente também não seriam importantes na sua carreira como professores/as de artes. Só conseguia pensar de forma dividida. Rollo May (1973, p.42) comenta sobre isto:

Mas surgiu uma nova mudança no século XIX. Psicologicamente a “razão” foi separada da “emoção” e da “vontade”. Para o homem de fins do século XIX e princípios do XX a razão respondia a qualquer problema, a força de vontade resolvia e as emoções... bem, estas em geral atrapalhavam e o melhor era recalá-las. Vemos então a razão (transformada em racionalização intelectualista) ao serviço da compartimentação da personalidade... Quando Spinoza, no século XVII, empregou a palavra razão referia-se uma atitude em relação à vida, na qual a mente unia as emoções às finalidades éticas e outros aspectos do “homem total”. Ao usar hoje esse termo, quase sempre se deixa implícita uma cisão da personalidade.

Na sociedade moderna tudo era bem dividido e mecanizado, separando a razão da emoção, provocando “uma esquizofrenia (em grego literalmente= mente dividida) latente na organização de nosso mundo. Se o mundo está fracionado, que se eduque os indivíduos fracionadamente, que se encaminhe desde cedo o cidadão para uma visão parcial da realidade” (DUARTE JR., 2012, p. 33).

Partindo do pensamento de Duarte Jr. eu estava esquizofrênica em relação a mim e ao curso. Pensava que as coisas deveriam ser compartimentadas, divididas em caixas. Na caixa onde eu era artista eu depositava tudo que era relativo à arte; na caixa da professora, depositava medos e dúvidas. Esquecendo-me totalmente que havia arte em ser professora e que eu seria professora de Artes Visuais.

Foi no componente curricular obrigatório de Metodologia do Ensino das Artes 2 que conheci a a/r/tografia através do livro *Pesquisa Educacional Baseada em Arte*:



a/r/tografia (2013). Segundo a definição de Marilda Oliveira de Oliveira (2014) a *a/r/tografia* é:

A *a/r/tografia* é uma metodologia de pesquisa derivada da "investigação baseada nas artes", ou seja, é uma prática da "investigação baseada nas artes", igualmente de perspectiva narrativa que parte do acrônimo *a/r/t* "a" de *artist*, "r" de *researcher* e "t" de *teacher* (em língua portuguesa, respectivamente, artista, investigador e professor). Já o termo *graphy*, na sua etimologia grega (γράφειν = *graphein*), significa "escrever, representar graficamente". A *a/r/tografia* seria, então, um tipo de pesquisa realizada/produzida por um pesquisador que exerce também função de professor e artista concomitantemente (Entendendo que o artista poderá ser músico, poeta, dançarino, ator, performer, escultor, pintor, gravador, etc.) (OLIVEIRA, 2014. p. 5).

Apesar de ter me identificado com as palavras de Marilda e Belidson sobre o/a *a/r/tógrafo/a* ainda sentia dificuldade em pensar o que é ser uma artista e no que isso implica?

“A palavra Artista é derivada do latim *ars*, que quer dizer ‘técnica’, ‘habilidade natural ou adquirida’ ou ‘capacidade de fazer alguma coisa’. No decorrer do tempo começou a ser usada para intitular aquele que produzia através da técnica algo esteticamente agradável²”. Em uma pesquisa no Dicionário online de português³ vi que a palavra artista queria dizer “aplicador da arte”, “engenhoso”, “astucioso”, “manhoso” ou até

² Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/arte>. Acessado em: 26 de out. 2016

³ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/artista/>. Acessado em: 26 de out. 2016

mesmo o “indivíduo que se dedica às belas-artes”. Que “revela sentimento artístico”. Como me identifico com tudo isso? Mas o que é ser artista de fato?

Numa das entrevistas que fiz, Priscila afirmou ter a mesma dúvida:

Camilla, eu confesso que as definições sobre o que ser artista pra mim ainda são muito confusas. No começo do curso eu não me via artista e professora, muito menos pesquisadora. E ouvia muito pouco falarem sobre essas possibilidades na graduação. Pelo menos eu percebo que começaram a introduzir essas questões para nós nos últimos dois ou três semestres. Eu não me identificava e nem sonhava em ser professora/artista/pesquisadora pelos conceitos sobre o que é ser artista que a mim foram ensinados. Eu não desenho bem, pinto mais ou menos, esculpir não é minha praia. Mas, com o tempo fui percebendo que definir um artista apenas por pintura, desenho e escultura é limitado. Gosto de fotografia e pretendo me especializar. E já percebo minhas habilidades para desenhar com a luz. Também conheci a colagem e outras possibilidades de fazer arte e ser artista. Não me considero uma artista ainda. Mas, já vejo que não é algo distante de mim. O que é ser artista? Quem diz quem é e quem não é artista? Veja você, vou participar de uma exposição com cartas escritas por mim. Nunca imaginei que cartas poderiam ser apontadas como obra de arte. Eu me sentia limitada e excluída do mundo das artes. Agora já vejo que posso ser.



É necessário repensar esses conceitos desmistificando a relação direta entre ser artista e os objetos de arte. Desconstruir a imagem do que é ser artista é tirá-lo do pedestal e torná-lo tocável. Afinal de contas, a arte é vida e não apenas conceitos confinados num objeto. Assim, concordo com Foucault (1995, p. 57):

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todo se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não nossa vida?

Foi um grande processo de reconstrução do pensar a minha formação acadêmica e começar a entendê-la e vê-la por novos aspectos. Identifico-me com as palavras de Priscila quando ela disse que não conseguia se imaginar exercendo a profissão que escolheu por conta dos conceitos que impediam outras possibilidades de atuação na área de artes.

Conheci os trabalhos da artista visual Mary Cagnin formada em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Nos seus vídeos ela faz vários tutoriais sobre o campo de atuação dos formados em Artes Visuais, mas o que mais me chamou atenção foi um vídeo falando sobre faculdade (vestibular), estágio e mercado de trabalho no campo das artes. Ela comentou sobre como é ampla a área de trabalho, sendo que o profissional poderá atuar como ilustrador, designer, artista e professor (tanto em escolas quanto em ateliês próprios), decorador, ser também mediador, curador e crítico de arte, ser pesquisador e trabalhar em editorias de revista. Logicamente esta perspectiva abriu um leque de possibilidades na minha cabeça que há muito tempo estava amarrada, por pensar que cursar licenciatura em Artes Visuais proporcionaria poucas opções profissionais.

Unindo o conceito de *Artista-etc* que citei no capítulo anterior e as possibilidades trazidas por Mary Cagnin em seus vídeos, cito um dos artistas que me inspirou em ser uma *artista-etc*. Este artista é Leonardo da Vinci. Mas quem foi da Vinci? A partir das palavras de Rubem Alves (1994, p.39) eu explico:

Pintor, músico, arquiteto, poeta, engenheiro, geólogo, biólogo. Dentro do seu corpo vivia um universo. Homem universal, ele foi a encarnação, num único corpo do ideal da Universidade, como o lugar onde os homens se reúnem para, dando asas à imaginação, encontrar o deleite na visão, compreensão e harmonia com o mundo.

Descobri aos poucos que queria ser uma *Artista-etc* e que seria, na maior parte do tempo, professora e pesquisadora. Às vezes para sermos bons no que fazemos temos que ser como Da Vinci: universais, inovadores, desbravadores e etc. Apesar dos conceitos sobre o que é ser Artista e Professora parecerem paradoxais, hoje já não os entendo como excludentes, mas sim complementares. “Ser artista e professor exige, portanto, um exercício constante de criação e descoberta de novos caminhos” (BARBIERE, 2011, p.15).

A minha mudança de percepção fez-se necessária para que a minha formação em Artes Visuais e minhas contribuições tanto em sala de aula quanto fora dela avançassem

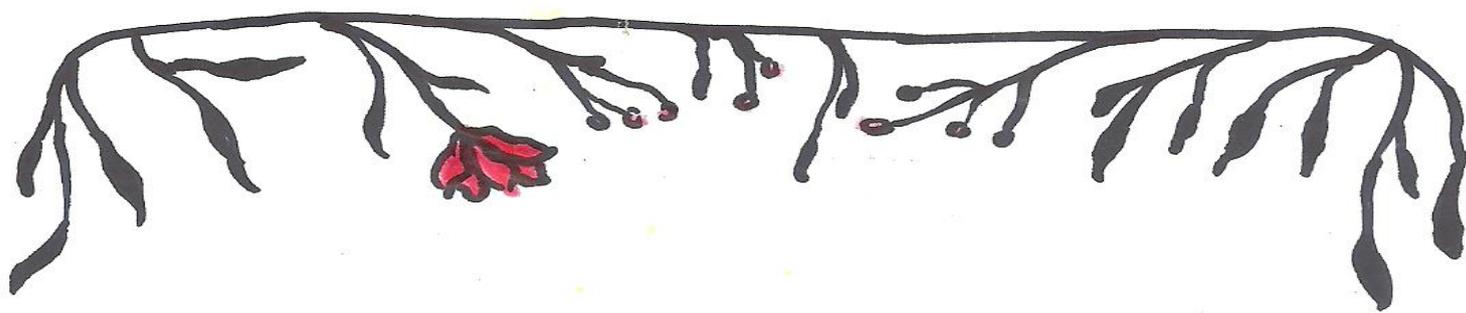
e tomassem uma forma crítica de autoavaliação e autorrenovação, pois segundo Barbieri (2011, p.15), “A arte e a educação são áreas que podem ser revolucionárias por natureza. Por meio delas, mudamos nossa visão de mundo e inventamos outras maneiras de olhar e agir”.





Entendendo o Ser/Fazer
a/r/tográfico





Sempre amei as artes. É difícil dizer se ouve um começo para esse amor. Já com a docência, foi paixão. Nunca havia passado pela cabeça que eu poderia dividir algum dos meus conhecimentos com alguém. Comecei devagar, dando aulas de Literatura como voluntária num curso pré-acadêmico perto da minha casa. Achava legal, mas não queria aquilo. Queria ser conhecida pelas minhas obras de arte. Queria que as pessoas vissem minhas obras e dissessem: “esta é uma Flor de Maracujá” assim como falam de um Picasso ou de Dalí. Ser professora nunca me daria esta oportunidade, ou pelo menos era o que eu pensava.

Ser professora lembrava-me o trabalho do diretor de cinema. Escreve-se um roteiro para que outros atuem. Pensa-se no cenário e os atores entram em ação. Eu não queria ser uma mera professora, pois seria logo esquecida. Eu queria fazer a diferença, assim como afirma Luis Camnitzer (2011, p. 45) eu estava esquecendo que o “campo da arte não existe para produzir objetos. A arte é um campo do conhecimento onde se colocam e resolvem problemas, é um lugar onde se pode especular sobre temas e relações que não são possíveis noutras áreas do conhecimento”.

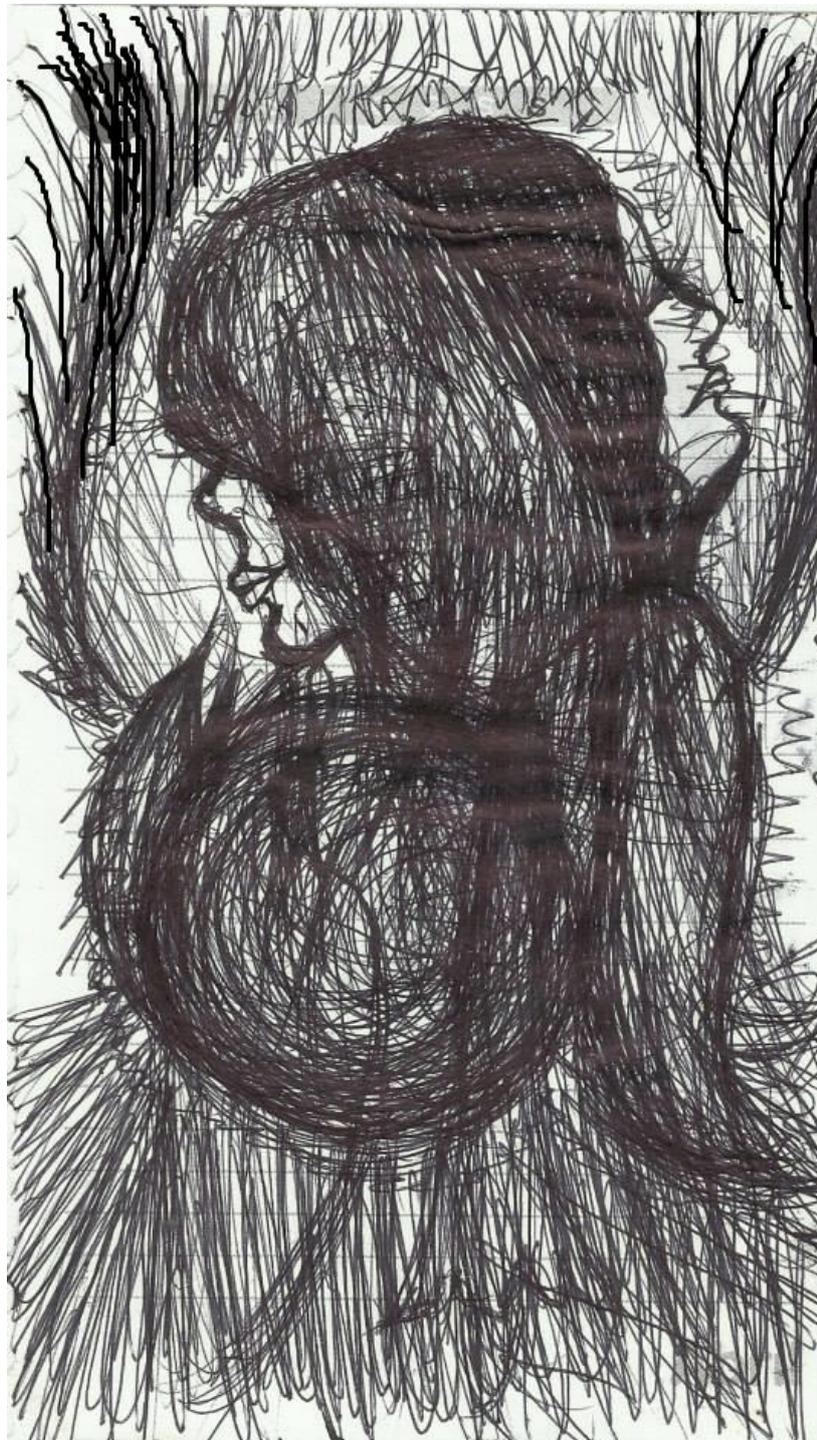
Depois de conhecer e me reconhecer na a/r/tografia consegui enxergar a possibilidade de fazer arte, pesquisar e educar em um só ser de forma interligada. Rita Irwin (2013, p. 29) diz:

a a/r/tografia também reconhece que as percepções devam ser exploradas. Artistas entendem o poder da imagem, do som, da performance e da palavra, não separado ou ilustrativo um dos outros, mas interligados para produzir significados adicionais. Explorar ideias, questões e temas artisticamente originais maneiras de produzir significado, pessoal e coletivamente. Assim, usar arte e texto, prática e teoria, permitir interligações, uma forma de conversação relacional.

A universidade teve grande papel nesta mudança de pensamento.

No curso de Artes Visuais da UFPE tive a oportunidade de vivenciar momentos a/r/tográficos em diversas aulas. Fiz uma viagem na memória e enquanto relia alguns autores para a fundamentação deste trabalho acabei lembrando das aulas de Fundamentos da Arte-educação, disciplina que nos dava um panorama de como foi o percurso do ensino das artes até chegarmos à arte/educação. Nela conhecemos vários autores que contribuíram para legitimação das artes na escola. Um dos autores mais citados era John Dewey. Este dizia: “O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter”⁴. O pensamento de Dewey e as vivências como professora de Artes Visuais durante os estágios curriculares obrigatórios motivou minha formação.

⁴ Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml>. Acessado em: 21 de mar. 2016



Não consigo imaginar como alguns professores fazem com que o que se aprende na escola ou universidade seja tão distante das coisas que vivemos, já que “na perspectiva de John Dewey, deve-se aprender os processos artístico-estéticos como continuidade dos processos normais do viver e, nunca, separados da vida cotidiana, enclausurados por teorias ou concepções que distanciam as artes do contexto comum da vida.” (WOSNIAK, 2015, p.19). A experimentação ajuda na aprendizagem dos assuntos. Nesta mesma aula de Fundamentos da Arte/educação tive a oportunidade de apresentar como trabalho de conclusão da disciplina um portfólio.

Lembro-me que minha primeira ideia foi fazer uma caixa com um monte de papel rasgado e que no dia da apresentação eu faria exatamente isso: abriria a caixa, pegaria o monte de papel nas mãos e diria para a professora “isso foi o que eu aprendi

na sua aula!” e sopraria os papéis ao vento como símbolo de que o que eu havia aprendido tinha ido embora com o vento. É engraçado pensar que se eu realmente tivesse feito isso, hoje seria pega na mentira, já que me lembro dos ensinamentos de John Dewey.

Esse pode ser um dos exemplos de que, muitas vezes, deixei oportunidades de



hibridização ou mestiçagem entre teoria e prática passarem sem perceber durante o curso. O pensamento de “divisão por caixas” era muito forte e me impossibilitava de ver essas experiências tão engrandecedoras. Minha outra oportunidade de crescimento pessoal e profissional veio no terceiro período quando a professora de História da Arte nos pediu que fizéssemos uma obra a partir das características de um dos assuntos que foram sorteados na sala. Foi uma das experiências mais interessantes na qual trabalhei a História da arte e a Pintura, pesquisa e fazer artístico. Sem contar que colocava em prática o que eu havia aprendido sobre determinado assunto

Sendo que esta atividade foi significativa para minha aprendizagem, pois “nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são suas habilidades inter-relacionadas” (BARBOSA, 1998, p.17). Além de exercitar a técnica (neste caso a pintura), a pesquisa

sobre o assunto e o aperfeiçoamento estético visual.

A experiência artística, o fazer artístico, trabalho com materiais da Arte, é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção – apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área. Segundo Dewey, A arte une mais que experiências de outra natureza. As relações de fazer e padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja uma experiência. A experiência artística é mais instantaneamente unificável do ponto de vista intelectual emocional e prático (BARBOSA, 1998, p.23).

Recentemente tive uma experiência deslumbrante numa disciplina eletiva chamada *Tópicos em arte 1 Tramações: cultura visual, gênero e sexualidades* que foi desenvolvida a partir da a/r/tografia. A turma era composta por alunos de Graduação e de Pós-Graduação em Artes Visuais. Tivemos como avaliação algo inusitado: uma exposição aberta ao público onde nós, alunos/as, deveríamos fazer as obras, montá-las e mediar toda a exposição. A outra parte da avaliação estava na escrita de um artigo que dialogasse com o que se tinha aprendido na disciplina, sua vida e as experiências na exposição. Além disto, a professora convidou alunos para ministrar algumas dessas aulas. Vou citar três aulas que mais me chamaram atenção em relação a ser/estar artista/professor(a)/pesquisador(a)-etc e que instigaram minhas práticas pedagógicas.



A primeira aula foi ministrada por uma colega do mestrado e tinha como proposta uma aula relacional a partir de suas referências com os objetos sensoriais de Lygia Clark. Só posso descrever essa aula de forma sinestésica. Todos estavam vendados. Frases do tipo “Se vier algum pensamento a sua cabeça, deixe que venha. E depois deixe que vá”. Foi necessária confiança para esta atividade. E como diria Vinícius de Moraes “de repente, não mais que de repente”, um toque na pele. Em um segundo, tudo mudou e o mundo ficou mudo. Surdez do silêncio. Uma respiração. Um peso em cima do peito dificultou a minha respiração. E por um instante, não mais que um instante logo ficou leve como uma pluma.

Abri meus olhos, não sabia o que, mas havia aprendido muito. Relação de toque e confiança entre professor(a)-aluno(a) geralmente tão rechaçada na escola. Arte contemporânea sendo avivada através de uma atividade prática, onde alunos/as e professora fazem parte do processo artístico. Uso do corpo como suporte de arte e a criação de imagens através do sentir.

Assim como afirma Ana Mae Barbosa (1998, p.22): “toda atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância”.

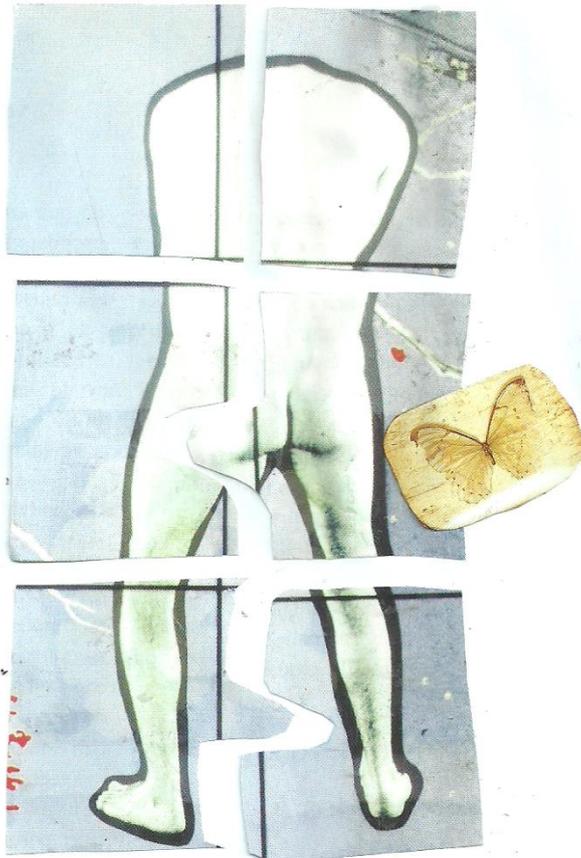
Rita Irwin (2013, p.32) ainda complementa quando pondera:

A estética relacional (ver BOURRIAUD, 2002) lida com a relação entre o a/r/tógrafo e forma de arte, entre ideias visuais (ou musicais, ideias dramáticas

etc.) e interpretações, e entre artefatos e espectadores. Entender como artistas, pesquisadores e educadores, bem como outros espectadores, constroem significados é de grande interesse para os a/r/tógrafos..

A segunda aula, ministrada por Suelen de Aquino, graduada em Artes Visuais pela UFPE, foi sobre *Teoria queer* e arte-educação optando por uma performance-aula. Sua performance era uma pesquisa de si e não deixava de ser uma pesquisa do outro porque tratava dos preconceitos e violências as quais estão submetidos sujeitos não heteronormativos. Através da aula performance de Suelen e da leitura de Favero (2008) entendi os indícios de que o/a professor/a está sempre em busca de conhecimento.

O artista – professor como um propositor, portador de uma necessidade de conhecer algo, que não deixa de ser conhecimento de si mesmo, cujo alcance está na consonância do coração com o intelecto. Um corpo criador / um corpo professor, no mesmo corpo. O corpo que para Edith Derdik (2001) é uma grande colagem que forma um todo íntegro, coerente, único, coeso, idealizando uma nostálgica experiência de equilíbrio, constitutivo na formação do sujeito. Formação esta que identifica o “ser artista” e oferece vantagens para momentos de conflito e apaziguamentos que também são estabelecidos em relações do ser institucional. Ao afastar-se da prática artística o artista – professor inibe o movimento criativo gerador de todo o processo pertinente ao ensino de arte (FAVERO, 2008, p. 2)



Outro ponto importante na aula de Suelen que pude observar foi a capacidade de transformar as poéticas pessoais em material didático e de reflexão, “ou seja, produzir arte significa construir conhecimento, de forma prática e teórica, onde processos ou investigações artísticas desdobram-se em reflexões e vice-versa. Deste modo, produzir academicamente e artisticamente co-implicam-se” (FAVERO, 2008, p. 4).

Por último devo mencionar a aula que ocorreu dentro da galeria durante a exposição “Tramações”. A professora propôs que alguns alunos (em grupo) promovessem grupos de estudos para leituras de textos de autores que tratavam sobre questões de gênero e sexualidade. Um dos autores escolhidos foi Michel Foucault. Dentro da galeria de Arte foram dispostas algumas almofadas onde nós deveríamos sentar e ficar quietos em absoluto silêncio. Naquela galeria onde tinha tantas obras transgressoras estava montada uma verdadeira sala de aula tradicional com direito a palmatória em caso de desobediência. A dualidade criada pelas relações entre Sala/Museu, Corpo obediente/Corpo transgressor era evidente e satirizada. É o uso do antigo para se pensar a novidade.

Esta última aula em específico, lembrou-me outra ministrada pelo artista Jorge Menna Barreto em 2004, pelo projeto “Matéria: oficina intervenção” do Programa de Exposições do Centro Cultural de São Paulo. Vasconcelos (2007, p.793) explica como se deu esta aula:

Menna Barreto instaurou um ambiente de sala de aula no espaço expositivo do Centro Cultural. Nesta sala de aula o artista ministrou oito “aulas” com a participação de artistas convidados e quinze alunos. Destaca-se neste trabalho o fato da obra de arte ser uma oficina prático-teórica que se deu através de estratégias didático-pedagógicas em forma de aulas em exposição na galeria do referido CCSP. O que é possível notar nesta “aula” é que ela é uma obra de arte que usa metodologicamente da docência como intervenção social no museu. É o/a professor(a)artista em atuação. Aprendi que práticas docentes também podem e devem ser usadas nos espaços informais como o museu, sendo esta uma estratégia didática.

Favero (2008, p.3) em seu texto “As inquietações do artista-professor” realizou entrevistas com professores de licenciatura e bacharelado que estavam envolvidos com a temática e perguntou se havia disponibilidade de tempo/espço para manter nutrida a produção poética dentro das exigências acadêmico-burocráticas e um dos professores respondeu:

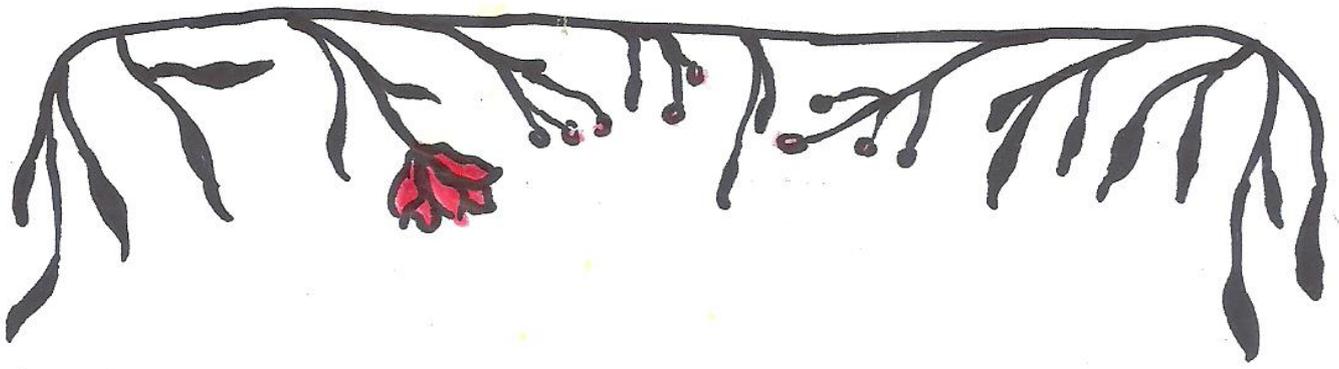
A universidade seguidamente comporta-se de uma maneira bastante ambígua no que diz respeito ao campo da arte. Por um lado ela propicia e mantém aberto um espaço fantástico de criação, discussão e estudo da arte, o que lhe dá uma grande visibilidade (vide o que sai nos jornais). Por outro lado, esse espaço da arte na universidade poderia ser melhor se houvesse um incremento de verbas, espaço físico, equipamentos, funcionários qualificados. A burocracia administrativa universitária é ainda muito pesada, e pouco sensível em relação à área artística.

Pensando sobre o que esse artista-professor comentou sobre a universidade, é possível observar semelhanças à realidade vivida dentro da Universidade Federal de Pernambuco e do curso de Artes Visuais. A universidade abre espaços de pesquisa como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) que possibilita ao estudante já ingressar em pesquisas sendo orientado por professores/as, e para a docência através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), podendo o/a aluno/a já participar do dia a dia de uma escola. As próprias aulas proporcionam aos alunos as possibilidades de criação.

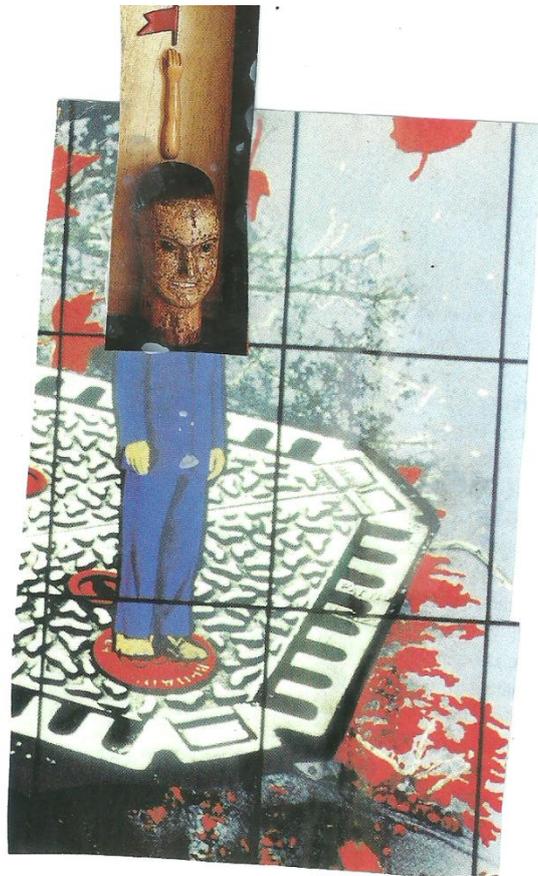
O que consigo afirmar aqui é que apesar das carências do curso de artes visuais da UFPE percebo que há caminhos para as possibilidades de criação e formação enquanto artistas/professores(as)-pesquisadores(as)-etc.

Fragmentos de Mim





No curso de Artes Visuais da UFPE é obrigatório o cumprimento de quatro estágios curriculares. Dois estágios acontecem em instituições formais de ensino como escolas públicas ou privadas (Fundamental e Médio) e dois em instituições não-formais como Ongs e Museus. Aqui irei relatar as experiências dos três primeiros estágios, pois proporcionaram um maior entendimento sobre minha formação como artista, professora e pesquisadora.



Para cada estágio são necessários planejamentos e são neles que se destaca grande parte da aprendizagem do curso em prática. Foi a partir dessas experiências do estágio que comecei a ter uma preocupação maior com a minha formação docente, pois estava começando a me preocupar com o outro. Vi que quando nós somos crianças nos permitem sonhar e pensar que podemos voar até que possamos tocar os céus. Quanto mais crescemos mais nossos sonhos são podados, fazendo com que nossos pés se fixem no chão e criem raízes tão profundas que nos fazem pensar que não podemos tocar aquele azul acima de nossas cabeças. Lembro-me de quando ainda estava no ensino médio e todos os meus amigos queriam cursar faculdades renomadas que estavam entre

as mais concorridas, tais como Engenharia, Medicina, Nutrição e “pobre de mim” queria fazer Artes, e como “se não bastasse”, Licenciatura em Artes.

Quantas vezes escutei: “menina, escolhe outro curso, um que dê mais dinheiro”, ou “no que você vai trabalhar depois que se formar? Ninguém dá valor ao professor não. Vai acabar vendendo arte na praia!” Sempre respondi dizendo que se eu trabalhasse com o que eu gostasse eu estaria satisfeita. A sociedade em que vivemos nos faz sempre associar os nossos sonhos a quanto iremos ganhar, ao que nós vestimos e sobre quanto custa algo. Comecei então a transformação de alguém que queria ser Artista para alguém que queria ser uma artista-professora-pesquisadora.

Fazer licenciatura em Artes Visuais me permitiu ser mais. Então adicionei na minha profissão um “etc” para abrir margens para novas possibilidades.



Já havia experimentado “dar aula”, pois era voluntária em um curso pré-vestibular (no qual pude estagiar e pensar um projeto pedagógico em Artes) ministrando aulas de literatura e interpretação de texto. Comecei a carreira por déficit de professores e como eu adoro literatura e sempre tive aptidão para isso, resolvi que ajudaria da forma que eu pudesse outras pessoas que, como eu, não tem condições financeiras para arcar com mensalidades de cursinhos particulares.

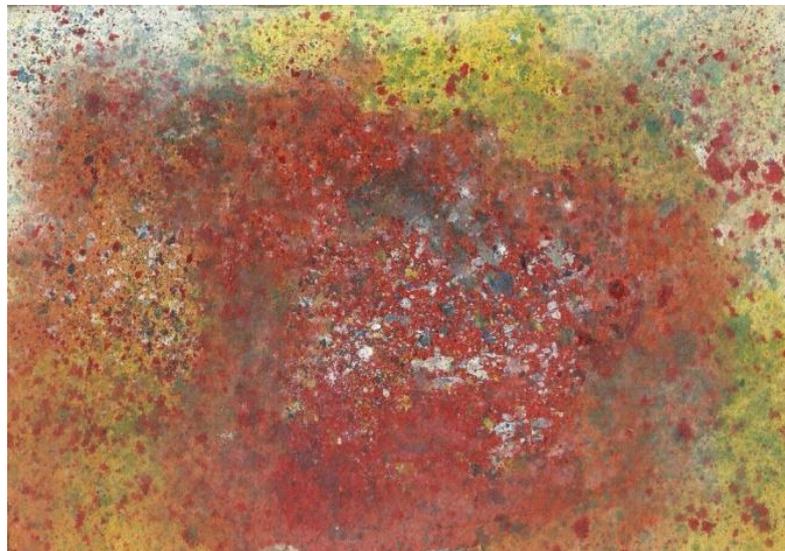
Eu já fazia planejamentos de aulas só que estagiar em uma escola formal é completamente diferente. Estagiei em duas escolas: a primeira de ensino fundamental (privada) numa turma de 5º ano e na segunda de ensino médio (pública), na educação para jovens e adultos (EJA). Esses dois estágios em específico tem pontos em comum,

pois encontrei grandes dificuldades para concluir meus planejamentos, conseguindo finalizá-los com grande esforço.

O Estágio 1 foi enfadonho, pois aconteceu com crianças e eu tinha medo delas. A carga horária do Estágio foi dividida em dois momentos: observação e regência. Na observação coletei os dados para produzir um projeto baseado nos interesses dos alunos e de acordo com as propostas de Artes Visuais. Vincent Lanier (1999) pondera essa importância de conhecer esses interesses pessoais e populares dos universos dos alunos tentando ao máximo aproximar a Arte da realidade deles. Lanier (1999, p.50) fala sobre:

Evidentemente, cada aluno em particular – criança ou adulto – terá seus próprios interesses estéticos, ponto a partir do qual ele poderá ser levado para um envolvimento mais amplo. Para um, poderá ser a colcha da vovó, para outro, pôsteres de artistas. Devemos explorar esses interesses pessoais. Entretanto, os currículos são normalmente planejados para grupos e não para indivíduos e é importante identificar ou prever aquelas artes populares que podem servir como denominador comum mais abrangente do interesse da juventude.

As crianças pediam que eu desenhasse e que mostrasse como eu desenhava. Eles eram minha plateia mais fiel. Elas amavam qualquer coisa que eu fizesse. Escutavam atentamente quando eu contava uma história sobre um artista. Perguntavam-me se poderia ensinar como fazer desenhos ou pintura. Isso foi muito contagiante, pois “as crianças são seres oníricos, seus pensamentos têm asas. Sonham sonhos de alegria. Querem brincar. E a sociedade não tolera a inutilidade. Tudo tem que ser transformado em lucro” (ALVES, 1994, p.34).



Moça, olha só
O que eu te escrevi
É preciso força

Para SONHAR



lamilla

É perceber

Que estrada vai

Além do que se vê...

(trecho de *Los Hermanos*)

Via como elas amavam as artes e foi nesta experiência docente que percebi que o se aprende na universidade é muito importante. Alguns problemas dificultavam a prática pedagógica, entre eles a falta de professores formados em Artes Visuais e falta de espaços apropriados para a prática artística, como salienta uma de minhas entrevistadas, Clarissa:

Os discursos das salas de aula (UFPE) são muito românticos. Acho que é para não nos assustar! Existe uma diferença enorme, meus estágios foram em escolas públicas, sempre estudei em escolas públicas, mas chegar lá na condição de professora mudou muito minha visão. A maioria dos exemplos dados na faculdade é de lugares que tinham material e espaço adequado para realizar atividades e certo apoio da escola. A realidade da escola "real" é bem diferente. Quando eu cheguei nas escolas senti certo alívio dos professores. Eles têm consciência de que não tem condições de dar aulas de arte (como deve ser dada), mas fazem para complementar carga horária ou ganhar mais.

Outros discursos que escutava nos corredores e durante algumas aulas estavam relacionados a "fazer uma grande diferença dentro de sala". Diferença esta que nenhum outro professor/a poderia fornecer aos/as alunos/as e que eu e meus colegas iríamos proporcionar as experiências estéticas que os/as nossos/as alunos/as nunca tiveram. Concordo com Lanier (1999, p.47) ao dizer que:

é chocante ler na literatura de nossa área o tipo de afirmação, implícito ou às vezes mesmo direto, de que o ensino de arte deve - como que oferecendo esmolas aos pobres - propiciar experiências estéticas àqueles que nunca tiveram ou que não poderiam tê-las sem nossa ajuda. Em última análise esse tipo de arrogância inconsciente é irrealista, para não dizer execrável.

É como imaginar que os nossos alunos estivessem cegos todo o tempo e que agora com, a nossa presença, pudessem apreciar o mundo pela primeira vez.

Enquanto estagiava via que a minha supervisora do estágio na escola queria moldar as crianças ao que ela tomava por certo, sendo qualquer resposta ou questionamento diferente dos dela totalmente desconsiderado. Eles aprendiam a esquecer de serem crianças, aprendiam a esquecer de perguntar. "A educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim. Como disse Fernando Pessoa: "sou o

intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim” (ALVES, 1994, p.28). Duarte Jr.(2012, p.32) ainda afirma:

Dentro de seus muros o aluno deve penetrar despindo-se de toda e qualquer emotividade. Sua vida, suas experiências pessoais não contam. Ele ali está apenas para “adquirir conhecimentos”, sendo que “adquirir conhecimentos”, neste caso, significa tão somente “decorar” fórmulas e mais fórmulas, teorias e mais teoria, que estão distantes de sua vida cotidiana. Por isso, pouca aprendizagem realmente ocorre em nossas escolas: somente se aprende quando se parte das experiências vividas e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarificam.

Eu era vista como diversão para as crianças pela professora da escola. As artes eram vistas como brincadeira. Mas as crianças percebiam o valor do que eu estava tentando ensinar. Pena que a escola geralmente ensina que o importante é conhecer Português e Matemática. Quando tiver tempo você pinta, escuta música ou dança. Fiquei um pouco frustrada por não ser levada a sério por alguns alunos e professores.

Quando eu planejava minhas aulas e pensava “Por que seria interessante ensinar arte aos meus alunos? Qual diferença ia fazer na vida deles?” Então, quando escolhido os assuntos sempre tinha a preocupação de fazer a aproximação com a realidade deles e colocar um meio de experimentação, deixando aberto para a escolha dos materiais usados nos processos.

Organizei um projeto pedagógico para ser aplicado na instituição que fui estagiar. A princípio tinha montado um projeto relacionando *Frozen* (filme da Disney que era comum nas conversas dos alunos), mas este foi barrado pela professora que afirmou não ter espaço no cronograma para sair dos assuntos que já haviam sido estabelecidos pelo livro didático.

Então vi que no meio de muitos assuntos determinados pelo plano de ensino tinha um que me interessava bastante e iniciei o projeto: Pontilhismo: A arte do ponto. Pretendi abordar o surgimento do pontilhismo até chegar aos dias de hoje com a tatuagem. Foi um projeto baseado na Abordagem Triangular que visava à criação artística, a leitura de obra de arte e a contextualização. Deu-se de forma tradicional por impossibilidade de criação e falta de aceitação da escola. Para concluir o projeto pretendia fazer tatuagens de *henna* nos corpos dos alunos, ideia logo esquecida por causa da resistência da professora em permitir o contato tão próximo com os alunos.

Esta atividade foi substituída por uma atividade final de releitura de obra e mini exposição dos trabalhos feitos.

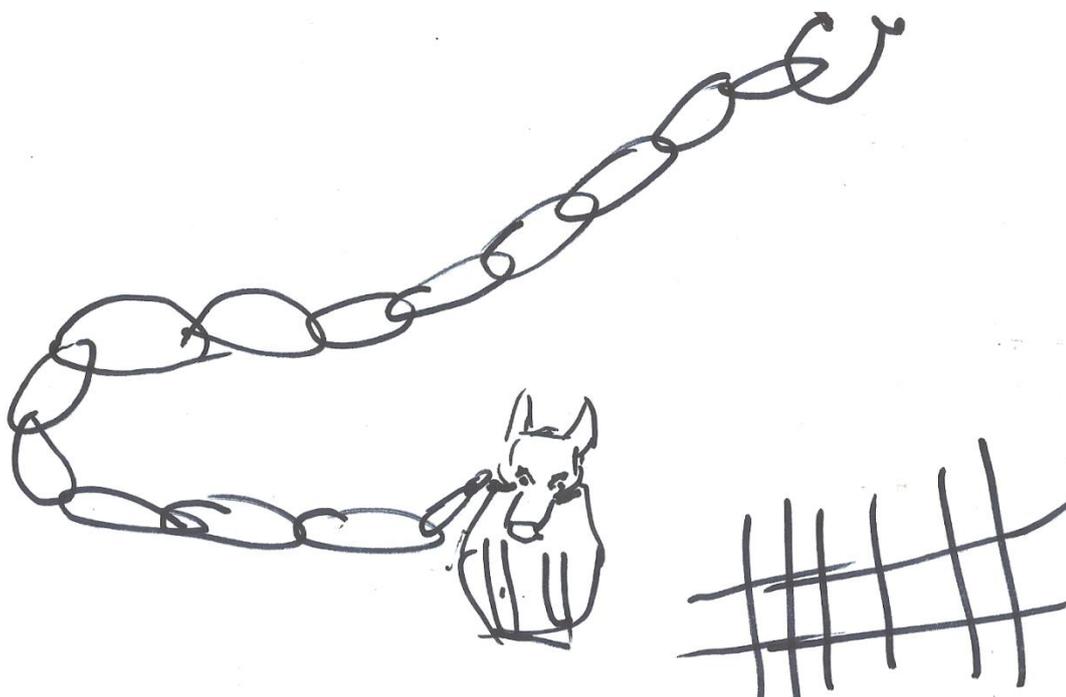
Observei nesta experiência docente que ainda há relutância por parte dos professores/as e da própria instituição em aderir atividades diferentes dos padrões e ainda há certo medo do contato afetivo entre professor(a)/aluno(a). Percebi que a professora ainda ficava presa às comemorações festivas e atividades de reciclagem sem qualquer contextualização. Também observei que houve dificuldade em aproximar o pontilhismo a realidade dos alunos, mesmo trazendo algo tão atual quanto à tatuagem.

Já no Estágio 2 encontrei uma professora que não dava a mínima para as aulas e que entrava na sala, escrevia no quadro e ia embora sem dar-se ao trabalho de falar com os alunos. Por vezes ficava na sala dos professores/as e ela se apressava em dizer que os alunos eram desinteressados.

Fiquei pensando: Enquanto eu ficava na sala dos professores, a professora falava que os alunos eram 'desatentos', que 'não queriam nada com a vida', que não faziam as atividades, que só queriam conversar, etc. Mas e o lado dos alunos? Será que a professora dizia todas aquelas coisas pra me assustar?

Enquanto ainda observava procurei fazer amizade e me aproximar dos alunos e por conta de ser tão jovem quanto eles fui paquerada por um dos alunos. A princípio fiquei muito preocupada, mas aprendi a lidar com essas situações na prática. Um ponto chave da minha observação foi logo no início quando me apresentei como estagiária e fiz perguntas do tipo “quais são seus planos pra o futuro?”, “pretendem fazer vestibular?”, “quais são seus interesses?” e quase que em coral a maioria me respondeu: “é possível que todos estejamos presos!” Pensei duas ou três vezes em sair de lá correndo, mas estava imersa em um sentimento de tentativa de mudar aquela realidade.

Então tive a ideia de fazer um projeto sobre sonhos e tentar, em certa medida, restaurar o imaginário desses/as estudantes em relação ao futuro. Também senti que muitos se achavam incapazes e se auto intitulavam como “burros”. O que me fez



lembrar da fala de Livia Marques (2009, p. 296) que se assemelha a situação que encontrei naquela escola:

O sistema educacional oficial do Estado toma como base sociedades homogêneas e exclui, portanto, aqueles que se encontram fora da forma prescrita por critérios de idade, herança cultural, padrão econômico, local de nascimento ou de residência. Desconhece os efeitos das condições socioeconômicas e culturais do aluno sobre sua capacidade e seu estado de espírito, ou até de saúde para aprender. O sistema educacional oficial não abarca, portanto, todos os seus usuários.

Levei um susto quando a professora entregou aos alunos uma fotocópia de um palhaço e pediu para que o pintassem. Fiquei horrorizada. Sem contar que com este tipo de atividade põe-se em cheque o intelecto de cada aluno/a, pois:

A entrega de desenhos e contornos já prontos para o aluno colorir ou recortar. Nessa atividade esconde-se uma sutil imposição de valores e sentidos. A mensagem subliminar que ela encerra, e que é transmitida ao aluno é: “você é incapaz de desenhar por si próprio, de criar qualquer coisa; você deve se restringir aos limites impostos pelos mais capazes” (DUARTE JR., 2012, p.83). Atividades como esta só enfatizam

incapacidades, pois “repetir ou treinar habilidades que nada significam para o aluno não promove, portanto, aprendizagem” (PIMENTEL, 2011, p.768).

Como educadores(as), precisamos buscar nossas próprias fontes, senão ficaremos repetindo motes conservadores que privam nossos alunos da liberdade. Isto me lembrou de uma frase que vi enquanto procurava embasamento para um dos meus projetos de estágio. A frase é de um dos nomes da educação inovadora mais conhecido, Paulo Freire:

Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos cuja leitura dedica tempo parto nada devessem ter com realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto (1996, p.14).

É muito difícil ir contra a maré, ser o que se é e ensinar o que se sabe, ao invés, de copiar algo que já é conceituado, fazer novos tipos de aula e relacionar com a vida assim como afirma Lucia Gouveia Pimentel (2011, p.767):

É preciso pensarmos e agirmos em estratégias que contemplem a complexidade da arte/educação tanto em relação ao artista/professor/pesquisador que aprende enquanto ensina, quanto em relação ao educando, que constrói conhecimentos e vida cultural e pessoal nessa relação. As formas tem que ser múltiplas e criativas.

Meu projeto tinha como principio restaurar o imaginário dos estudantes em relação às possibilidades de realização dos sonhos de cada um deles relacionando com as Artes Visuais, memórias, cotidiano e identidade dos alunos através da realidade vivida. Os objetivos principais foram: conhecer e entender quais os sonhos/anseios dos alunos, compreender a influência das questões sociais (gênero, distinção racial, diferença econômica/cultural, etc.) em relação à perspectiva de vida e realização dos sonhos, desenvolver no aluno a autoestima através das produções artísticas pessoais, conseguir expressar seus sentimentos e emoções através das Artes Visuais, apresentar artistas que enfrentaram as adversidades da vida e mesmo assim conseguiram realizar seus sonhos entre outras pessoas importantes para história da humanidade. Foram nove aulas para este projeto que se dividiam entre aulas expositivas com diálogos com os alunos leitura e discussões de textos e aulas práticas. Fizemos atividades artísticas com intervenções em autorretratos, colagens, etc. A última aula foi a exposição de todos os trabalhos, conversa sobre o que foi aprendido ao longo das semanas em que passei na escola e avaliar os trabalhos juntamente com a professora.

Foi feita uma avaliação continuada e formativa e não houve um momento para avaliação. No final, todas as atividades feitas em sala foram consideradas. A turma não era muito grande e dava para dar atenção a todos, permitindo que eu observasse o desenvolvimento dos alunos. Os critérios de avaliação foram: presença nas aulas, participação nas atividades práticas e teóricas, evolução pessoal após cada atividade e organização.

Acho que talvez para este modelo de projeto e para a temática talvez se encaixasse melhor um portfólio como método de avaliação, pois o portfólio permite um

acesso rápido aos trabalhos feitos desde o começo do projeto e aumenta a percepção da evolução do aluno após cada atividade. Mas foi possível que eu me encaixasse como professora-pesquisadora, pois me senti fazendo uma pesquisa, no sentido que eu observei um determinado grupo tentando ao máximo me desprender de referenciais pessoais.

O estágio 3 foi em uma instituição não-formal (um pré-vestibular) o qual possibilitou viver uma A/r/tografia-etc. Foi de certa forma mais fácil de fazer o planejamento por conta da minha experiência com o pré-vestibular, porém foi o primeiro ano que pensei Artes Visuais para esse tipo de espaço. A faixa etária dos alunos que procuravam o pré-acadêmico variava entre 16 e 50 anos, e em relação a pessoas que cursavam ou tinham acabado o ensino médio recentemente e pessoas que haviam se formado há muito tempo.

Fiz uma pesquisa dos assuntos de Artes Visuais presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e constatei que eram os assuntos do período do Renascimento e Barroco, e do Modernismo e Contemporaneidade. Então planejei aulas que fizessem contrapontos entre o antigo e o atual. O projeto tinha como objetivos desenvolver no aluno um olhar reflexivo e crítico sobre um mundo das artes visuais (Antigo e contemporâneo), apresentar artistas e características de movimentos, a fim de aumentar o conhecimento dos alunos e identificar quais as relações entre o que é apresentado em sala e a vida do aluno. Foram nove aulas que intercalavam contextualização dos movimentos e apresentação de artistas, observação de como esses assuntos eram apresentados no Exame, debates e duas aulas práticas.

Digo que foi uma ação mediação, pois fizemos muitas visitas aos museus e saímos pra vivenciar a arte das ruas. Muita coisa foi aprendida a partir de um planejamento flexível e os assuntos surgiam articulados a outras problemáticas importantes, tais como como Gênero e Sexualidades, Grafite e Vandalismo entre outras que fazem parte do cotidiano dos alunos.

A minha prática de ensino também perpassou a minha atuação como mediadora da exposição *Tramações* na Galeria Capibaribe, UFPE, em maio de 2016, que não deixava de ser um encontro entre Artista e Educadora de museu. Pimentel (2011, p.766) explica a importância dessa interligação entre as práticas pessoais do/a Artista/professor(a)/pesquisadores(as) para renovação do seu trabalho quando fala:

É preciso que o professor considere que teoria não é só o que os outros autores dizem ou escrevem, mas também o que ele próprio pensa sobre sua prática, discute e registra, revendo e renovando constantemente. Alias, o registro e a divulgação da prática do professor são pontos importantíssimos para o avanço da construção de conhecimentos na área de ensino.

Foi instigante para mim como professora que meus alunos me vissem em uma atuação diferente, no caso como mediadora de exposição. A forma de abordagem foi distinta apesar de que tanto professora quanto mediadora usam a didática para se relacionar com o espectador. Além disso, os estudantes tiveram um contato com uma das questões que surgiram em sala após ter um debate sobre padronização de feminilidades e masculinidades.

Um dos momentos que mais me marcaram neste estágio foi a visita que fizemos ao Recife Antigo. Relatei o seguinte trecho em meu diário de estágio:

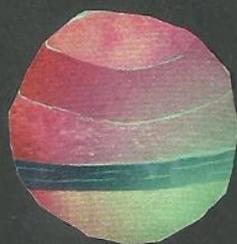
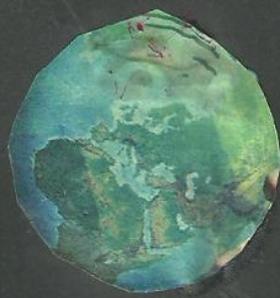
Nesse meio tempo tivemos uma excursão histórica ao Marco Zero e a visita à exposição de Gilberto Freire na Caixa Cultural. Foi de extremo engrandecimento como professora fazer parte de momentos tão importantes da vida dos alunos e fazer parte da construção de seus conhecimentos. Muitos

nunca haviam ido ao Recife Antigo e ter conhecimento daquele lugar tão importante para Pernambuco. Foi muito interessante para eles andar pelas ruas, prédios, estátuas, que ficam perdidas e saber um pouco da história do lugar onde vivi e que também faz parte de um histórico nacional. Um dos exemplos mais legais sobre história de Pernambuco foi sem dúvidas a construção da primeira sinagoga judaica. Uma das coisas que eles mais gostaram foi quando falei sobre o boi Voador de Maurício de Nassau (Trecho do diário do estágio 3).

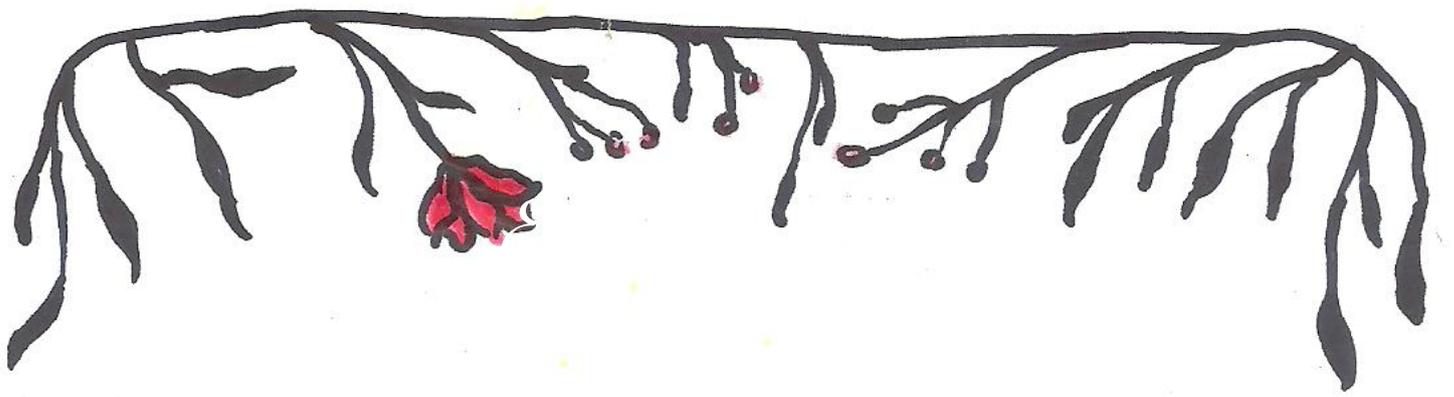
Lucia Gouveia Pimentel (2011, p.767) explica um pouco mais sobre este tipo de experiência quando diz:

Fica a responsabilidade na formação de professores de Arte que sejam aptos a colaborar na tarefa de transformar o conjunto de conhecimentos e experiências em algo apreendido e aprendido como valor. Professores/artista que sejam capazes de criar, produzir, pesquisar, teorizar, educar, provocar, refletir, construir trajetórias e aceitar desvios.

Espero que a relevância de minha presença em sala de aula tenha feito alguma diferença na vida de meus alunos. O que posso afirmar desses espaços de produção de conhecimento é que foram espaços de transformação e de evolução importantíssimos para minha formação com artista-professora-pesquisadora-etc e lugares de aprendizados e possíveis mudanças para as próximas atuações educativas.



Enada mais



*Não tenho dinheiro, recursos nem esperanças,
sou o ~~homem~~ [Mulher] mais feliz do mundo.
Há um ano, há seis meses, achei que era artista.
Não acho mais, eu sou.
Tudo o que era literatura se soltou de mim.
Não há mais livros a serem escritos benza Deus. (Henry Miller)*



Sou uma *Artista-etc.*

Tenho somente reticências, pois ainda virão mais reflexões no decorrer de minha trajetória profissional. Sou feliz por chegar aqui e ver o quanto amadureci enquanto artista, professora e pesquisadora-etc.

O curso de Artes visuais da UFPE foi determinante na minha formação como artista/professora/pesquisadora-etc. Eu só tive consciência desta contribuição no final do curso. Mas é no final que começamos a relembrar o início. É real que a universidade, em específico o curso de Artes Visuais, disponibiliza um espaço de conhecimento e experimentação, apesar de ainda encontrar algumas dificuldades como ateliês com falta de manutenção e materiais. Ainda assim, nos dá oportunidades e acesso a espaços de conhecimento e a pessoas ligadas ao sistema das artes em geral. Além disso, propicia

acesso a uma gama de movimentos, fluxos, rotas, rumos. Já não tenho vergonha de assumir minha identidade independente do conceito (ou pré-conceito) que carregue.

Há espaço para criação e produção artística dentro da docência e isso me completou. Favero (2008) aponta que este Artista/professor encontra-se em local privilegiado dentro das universidades, pois:

Ele amplia seus conhecimentos, integra suas ações: Produção Artística – Ensino – Pesquisa – Extensão; gerencia paradoxos focando uma constante busca de conhecimento que entrelaça as convergências com as divergências que surgem durante as suas ações; é estimulado e estimula o processo contínuo de ordenamento e desordenamento da posição artística e acadêmica fortalecendo seu posicionamento diante do aluno, da organização e da sociedade em que está inserido (FAVERO, 2008, p. 5-6)

É fato que precisei ser artógrafa em meus estágios para buscar criatividade nos conhecimentos que adquiri dentro do curso, em palestras, no dia a dia, para poder planejar e executar projetos nos estágios. Mais criatividade ainda para poder ser ouvida quando a arte é tão negligenciada dentro das escolas e cursinhos de pré-vestibular. É percebida a deficiência que ainda existe e que definitivamente não deve ser perpetuada como a falta de profissionais formados atuando nas instituições educacionais, ficando a disciplina de arte a mercê de qualquer profissional que precise complementar carga horária. É necessário que mais pessoas se interessem em fazer um trabalho profissional dentro das instituições e não apenas, desenvolver matérias prontas ou deixar que os alunos desenhem livremente. Planejar é preciso. Irwin (2013) aponta que “os a/r/tógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros” (2013, p.29), sendo isto necessário para o aprimoramento no ensino de Artes Visuais.

Pesquisando encontrei mais que a possibilidade de ser apenas uma Artista/Professora/Pesquisadora. Entendo hoje, que o *Artista-etc* abre portas para novas possibilidades de ser/estar, assim como percebi na fala de Michael, um dos meus entrevistados:

Quando entrei no curso de Artes Visuais da UFPE eu tinha em mente duas opções para seguir carreira. Uma era ser professor, a outra era a área artística. Porém, acabei descobrindo outras possibilidades que me interessam tanto quanto, que é a área de conservação e restauro de bens culturais e artísticos.

Outra observação que fiz em relação ao *artista-etc* é que não é necessário que se abra mão de uma coisa por outra. Pode-se ser tudo num único ser profissional. Sendo identidades que habitam em nós, *Artistas-etc*, complementares e em constante processo de transformação.

Ainda sigo dando aulas de artes visuais no pré-acadêmico, onde tem sido minha grande escola e tem me fortalecido a cada dia pra seguir este caminho. Também venho buscando cursos e atividades que me ajudem a aprimorar ainda mais meu trabalho com as Artes Visuais

Uma vez tive um broto, um botão e uma lagarta e hoje tenho uma árvore cheia de flores e borboletas. Já fui Verão, Outono, Inverno e Primavera e continuarei sendo de inúmeras e inesperadas formas. Apesar de que foram sob as luzes de um pôr-do-sol que fui caminhando para o fim.

Fecharei temporariamente este Livro de Artista, que pretendo visitar nos meus dias de tédio ou alegria.



Chegamos ao fim.

No fim de tudo dormir.

No fim de quê?

No fim do que tudo parece ser...,

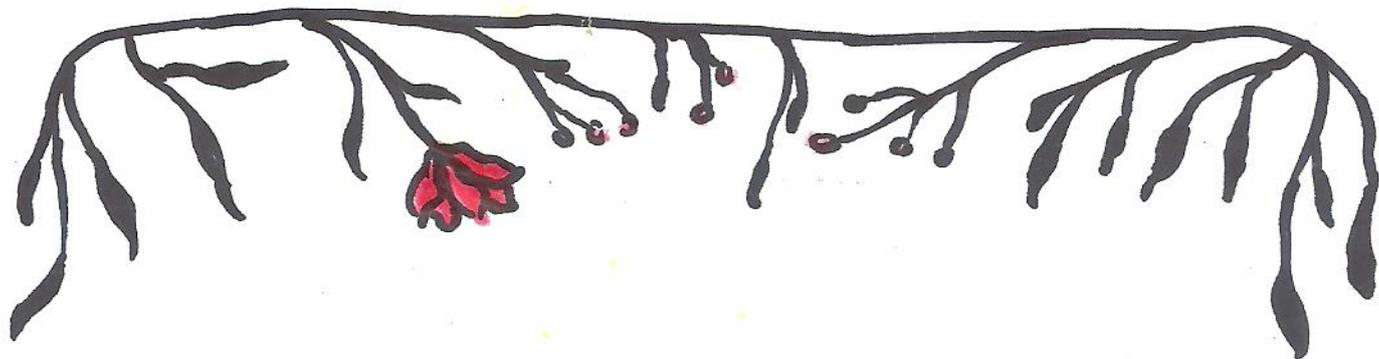
Este pequeno universo provinciano entre os astros,

Esta aldeola do espaço,

E não só do espaço visível, mas até do espaço total.

(Fernando Pessoa)

E no fim de tudo deixo apenas ...



Referências

ALVES, Rubem. Alegria de ensinar. 3. Ed.- Ars Poetica Editora LTDA, 1994.

BARBIERI, Stela. Educação como ação poética. *Mediação Cultural*, Revista Humboldt- Goethe-institut, N°104, p.15-16, dez. 2011. Disponível em: http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/pro/epaper/humboldt_156_pt.pdf. Acessado em: 18 nov. 2016.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BASBAUM, Ricardo. I love etc.-artist. 2005. Disponível em: http://www.e-flux.com/projects/next_doc/ricardo_basbaum.html. Acessado em : 21 mar. 2016.

BURY, Stephen. Artists' Books: The Book As a Work of Art, 1963–1995, Scholar Press, 1995 (em inglês).

CAGNIN, Mariana. Artes Visuais | Vestibular, Estágio, Mercado de trabalho | feat. Letícia Nakano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bhu-eerSG8U>. Acessado em: 26 out. 2016.

_____. Mercado de trabalho | Estágio, trampo fixo e freela na área de Ilustração. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iX3sCva2NfM>. Acessado: 26 out. 2016.

CAMNITZER, Luis. O artista, o cientista e o mágico. *Mediação Cultural*, Revista Humboldt- Goethe-institut, N°104, p.45-47, dez. 2011. Disponível em: http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/pro/epaper/humboldt_156_pt.pdf. Acessado em: 18 nov. 2016.

DIAS, Belidson. Pesquisa educacional baseada em arte: a a/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

DIAS, C. M. S. Narrativas: estratégias investigativo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, E. C., PASSEGGI, M. C. (orgs) *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DICIO- DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ONLINE. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/artista/>. Acessado em: 26 out. 2016.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/arte/>. Acessado em: 26 out. 2016.

DUARTE JR., João-Francisco. Por que arte-educação?- 22ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

EDUCAR PARA CRESCER. John Dewey. ED. Abril, 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml>> Acessado em: 21 mar. 2016.

FAVERO, Sandra Maria Correia. As inquietações do Artista-professor, 2008. Disponível em: <www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/.../sandra_facero.pdf>. Acessado em: 21 mar. 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. PDF. Publicação original: 1996. Ano da digitalização: 2002.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: revisão do trabalho. In DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, *uma trajetória filosófica*. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P.253-278.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura no subsolo* (org.). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. P.43-58.

MARQUES, Livia. Reflexões sobre o ensino da arte no âmbito de ONGs. In BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MAY, Rollo. O homem à procura de si mesmo. Petrópolis: Vozes, 1973.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura (orgs.). Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2007.

_____. A formação inicial do professor de Artes Visuais: o caso da Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2008. Disponível em: <http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/marilda_oliveira.pdf>. Acessado em: 4 de ago. 2016.

_____. Contribuições da Perspectiva Metodológica “investigação Baseada nas Artes” e da A/r/tografia para as pesquisas em educação. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000100365#back_fn3. Acessado em: 2 de ago. 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouveia. Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. UFMG, 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf. Acessado em: 11 set. 2016.

ROCHA, Michel Zózimo da. Estratégias expansivas: publicações de artista e seus espaços moventes. 1ª ed. Porto Alegre: M.Z da Rocha, 2011.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O Pequeno Príncipe: com aquarelas do autor. Ed.49. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Disponível em: https://www.ufpe.br/proacad/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=138. Acessado em: 21 mar. 2016.

VASCONCESLOS, Edmilson Vitória de. As poéticas pedagógicas do artista-professor. 2007. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/080.pdf>. Acessado em 21 mar. 2016.

WOSNIAK, F.. Laboratório: sobre aprender Artes Visuais. In: LAMPERT, J. (Org.). *Sobre ser artista-professor*. Florianópolis: UDESC, 2016. P. 15-50.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

CARTAS DE PRISCILA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE ARTES VISUAIS PARA
QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES



PRISCILA FERREIRA AGOSTINHO

RECIFE, 2016.

Priscila Ferreira Agostinho

CARTAS DE PRISCILA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE ARTES VISUAIS PARA
QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura
em Artes Visuais, como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Borre Nunes

Recife, 2016.

PRISCILA FERREIRA AGOSTINHO

CARTAS DE PRISCILA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE ARTES VISUAIS PARA QUESTÕES DE GÊNERO E
SEXUALIDADES

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura
em Artes Visuais, como requisito parcial para obtenção
do grau de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Borre Nunes

Data da defesa: 13 de Outubro de 2016.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Luciana Borre Nunes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Prof^a. Dra. Maria Betânia e Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Prof^a Mestra em Artes Visuais Marina Didier Nunes Gallo

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)

Dialogando com Clarice Lispector

Assim como Clarice, eu não entendo.

E entendendo que não entender me faz sentir completa.

É mesmo uma bênção estranha. Um dom.

Talvez seja mesmo uma doçura de burrice.

De vez em quando quero entender.

Mas, não quero entender muito, só um pouco.

Agradecimentos

Deus, agradeço-te por ter chegado até aqui. Dedico este trabalho a minha família, sem ela eu pouco seria. Clarissa e Camilla, minhas amigas, obrigada por terem me ouvido falar tantas vezes desta pesquisa, agradeço por todo carinho. Mainha, obrigada por todo amor e compreensão. Painho tenho tanto de você em mim sem persistência e dedicação eu não teria conseguido encerrar mais este trabalho. Agradeço também a minha querida orientadora Luciana, por tanta paciência e por tudo que venho aprendendo com ela. Professoras Vitória Amaral, Betânia, Renata sou grata por tudo que pude aprender e vivenciar com vocês. Mulheres de luta, força, fé. Professor Marcelo Coutinho por todas as vezes que acalmou meu coração, mesmo sem saber ajudou-me a compreender alguns conflitos surgidos durante a pesquisa. Professor Fernando Lucio por tanto amor à docência e as Belas Artes. Agradeço a todos/as professores/as do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE, aos /às colegas de turma pelo tempo, experiências e conhecimentos compartilhados, aos leitores/as, todos/as que dedicaram seu tempo para ler minhas cartas e respondê-las. Digo-lhes: este trabalho é nosso.

Carta ao leitor/a

Recife, 22 de maio de 2016.

Amigo/a leitor/a, "CARTAS DE PRISCILA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE ARTES VISUAIS PARA QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES" é meu Trabalho de Conclusão de Curso. Nele busco compreender como ocorre a formação de Arte/educadores/as no curso de Artes Visuais na UFPE. Entender como os/as discentes são formados/as para questões de Gênero e Sexualidades na educação. Como o ensino de Artes Visuais relaciona-se com tais questões? Também busquei analisar possibilidades de um currículo – ações pedagógicas – em Artes Visuais que contemple a formação de professores/as para questões de gênero e sexualidades. Trata-se de uma pesquisa narrativa artográfica desenvolvida através de cartas. A escrita de cartas foi a estratégia de produção de dados mais significativa que encontrei para compor e narrar histórias sobre gênero e sexualidades. São histórias diferentes, por vezes interligadas, que perpassam o ambiente escolar e meus relatos pessoais. Amigo/a leitor/a quero lhe contar um segredo: eu acredito na produção de conhecimentos que se instauram nas experiências de vida e que meus caminhos nestas cartas perpassam os campos reflexivos das Artes Visuais; Arte/Educação; Gênero; Sexualidades.

Abraço, Priscila Ferreira.

Sumário

1. De mãos dadas com meu irmão 8
"Não estás sozinho. Estou aqui!"
2. Aquela que segue sobrevivendo 10
"Eu mudei desde a última vez em que você me vestiu. Fiquei mais sentimental com a idade"
3. Trocando experiências com Suelen Aquino uma professora de artes visuais preocupada com questões de gênero e sexualidades 14
"Tu é menino ou menina?"
4. Tramas da pesquisa 18
Que metodologia é essa?
5. Confluências com Luciana Borre 28
"Não terás as respostas que procuras comigo"
6. Estudos sobre gênero e sexualidades nas Artes Visuais 35
"Qual a relevância?"
7. Como venho trilhando meus caminhos como professora de artes visuais? 38
"Parece que já vivi mais do que meu coração suporta"
8. Tramações 49
Instalação "Cartas", 2016
9. Eu produzindo algo "artístico"? 58
"Sendo artista, professora e pesquisadora"
10. Eu, a religiosidade e o feminismo 68
"Ser católica ou feminista?"
"Trilhando meu caminho como mulher"
"Sobre o prazer feminino"
11. Entre amigas 80
"Como seria a sala de aula que sonhas?"
"Não existe ensinar sem aprender"
12. Falando sobre gênero e sexualidade em família 85
13. O que não termina 93
"O que há de transgressor nestas cartas?"

1. De mãos dadas com meu irmão

"Não estás sozinho. Estou aqui!"



Carta ao meu irmão

Recife, 17 de março de 2016

Querido irmão, tenho falado sobre você por aqui. Das minhas preocupações, meus medos e por todas as vezes que te condenam, jogando-te à margem da sociedade. Relembro as diversas vezes em que foste violentado e agredido. Sonho com o dia em que irás perceber que podes "ser", apenas ser quem és, sem medo, dor e lágrimas. No momento estou me fortalecendo e preciso desse tempo. Entenda, quero me fortificar para que de alguma forma eu possa contribuir para seu empoderamento. Acredito que também cabe a mim, como educadora, tal contribuição. Talvez eu possa ser um instrumento de paz e amor neste mundo com tantas verdades absolutas, certezas e essas coisas que nos aprisionam e fazem sofrer. Quero te dizer que nunca sentirei tuas dores com a mesma intensidade, mas me sensibilizo com elas. E falar sobre ti pode ser uma forma de contribuir para emancipação de outras/os. Agradeço por todo aprendizado que tens me proporcionado. Sinto-me mais forte contigo. Sinto-me tão confusa e cheia de incertezas, mas tu, sem saber, vens me encorajando. Lembra-se daquela festa em que tu arrasaste no samba? Desceu na boquinha da garrafa e fez toda família gritar. Talvez não lembres, pois era pequeno demais. Que coragem! Transgressor! Lembra-se do dia que contaste pra nossa mãe do seu namorado? Ela chorou muito! Foi difícil, né?! Vem sendo difícil. E nosso pai? Ele nem comenta, mal fala. Muitas coisas mudaram a partir daquele dia. Tu não estás sozinho. Estou aqui! Amo-te!

Beijos da sua irmã, Priscila.



2. Aquela que segue sobrevivendo

"Eu mudei desde a última vez em que você me vestiu. Fiquei
mais sentimental com a idade"

Carta ao leitor/ra

Paulista, 14 de maio de 2016

Querido/a leitor/a gostaria de compartilhar com você minhas relações com questões de gênero e sexualidades na formação docente. Primeiro gostaria de dizer que para falar sobre gênero e sexualidades precisei entender minhas relações com o tema, contar minhas histórias e ouvir outras, envolver minha família. Um encontro comigo mesma, com minhas tristezas. Estou sarando algumas feridas (elas parecem que saram, mas depois se abrem novamente). São feridas em minha alma.

Percebi-me, por vezes, reproduzindo falas discriminatórias, quando, por exemplo, mandava minha irmã soltar o cabelo pra ficar mais feminina. Estava fazendo algo que a magoava, e essas palavras se reproduziram sem que eu percebesse. Imaginando-me como educadora tenho receio de levar para salas de aula discursos iguais a este.

Eu também acreditava que meninas deveriam cobrir o corpo para serem respeitadas, achava que não deveriam andar com roupas provocantes demais para não serem estupradas. Aprendi esses comportamentos no âmbito familiar, religioso e na escola. Com o passar do tempo minhas concepções sobre ser mulher e meus comportamentos entraram em conflito com todos os ensinamentos que recebi sobre como deveria viver minha feminilidade. Por que eu devo cobrir meu corpo para não despertar a luxúria nos homens? Se eu usar um short curto estarei provocando o olhar masculino? Esses foram meus primeiros questionamentos surgidos durante a pesquisa sobre gênero e sexualidades da formação de professores/as de artes visuais na UFPE.

Por ser menina eu deveria ser meiga, delicada, sonhar com o casamento, príncipe encantado. E ser assim o tempo todo. O problema não eram as pessoas dizendo como eu deveria ser e me comportar. Era eu acreditar nessas coisas todas como verdades absolutas. Quando eu tinha atitudes contrárias a estas, me culpava (por vezes ainda me culpo). Na escola me chamavam de "mulher macho" porque bati em um colega que tentou me agarrar a força. Por um tempo eu gostei do "apelido", pois através do medo os meninos passaram a me respeitar. Só que depois isso começou a me incomodar. Eu era tudo que os

meninos não desejavam: cabelo curto, sem maquiagem, roupas grandes. Ouvia muitas gracinhas. Nunca tive amigos/as na escola, sempre me sentia muito sozinha lá e falava pouco. Sempre que chegava em casa eu chorava e sabia que no dia seguinte seria pior. Às vezes eu sorria na escola, mas não era feliz lá. Eu queria ser livre. Meus colegas não me aceitavam na escola. Às vezes me chamavam de "mudinha" "macaca". Pareciam me odiar pelo que eu era. Eu só continuei frequentando a escola por causa do meu pai e minha mãe, e sou grata a eles por isso. Por um tempo passei a me odiar também. Permiti que eles me afetassem a este ponto. Outro dia levei uma fotografia para faculdade, uma dessas fotos que tiravam para guardarmos como lembrança escolar.



Ao ver a foto uma colega disse: "que cara enjoada! Não queria tirar a foto não?" Eu pensei em responder: "não queria nem estar na escola. Quando mais tirar uma foto para recordar ela." Mas, como de costume, eu não disse nada. Apenas sorri. Usei a fotografia

para uma atividade com colagem fiz algumas intervenções nela e usei alguns trechos que encontrei em revistas que ilustravam um pouco sobre as coisas que sentia no ambiente escolar.

Confesso: gostava mesmo da minha casa, brincar com minhas irmãs, meu irmão. Sentia-me muito melhor estando com minha família. Essa pesquisa vem sacudindo minha vida de uma forma que às vezes me sinto tonta, perdendo noites de sono. Trazendo lembranças tão tristes e que ao contá-las vou me sentindo melhor e ao mesmo tempo com medo. São desabaços, lágrimas... E toda vez que recordo a dor que senti quando apanhei dos meus colegas por ser a menor e mais calada da turma essas lágrimas alagam minha alma, meu coração. E o medo que senti retorna. A partir destas experiências que contei e que venho contando em minhas cartas foi que passei a ver sentido em cursos de formação de professores/as que nos preparem para diversidade de modos de ser. As professoras que tive na escola quase nunca me ajudaram neste sentido. Entendo que posso ajudar meus estudantes e quero ser diferente para eles/as. Não pretendo ser omissa a essas questões em sala de aula (nem fora dela). É isso que me move neste momento e impulsiona a continuar contando essas histórias, ouvindo outras e trazendo essas vozes para minhas cartas. Acredito ter encontrado algumas respostas aqui, nas histórias que conto e nas experiências de outras pessoas, que assim como eu, fazem parte da "porcentagem dos sobreviventes" (BARROS, 2016).

Abraço, Priscila!

Para ajudar na reflexão:

BARROS, Natália Costa. A criação de uma personagem drag para além da carne, osso e purpurina. 2016. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Pernambuco - Recife: 2016.

3. Trocando experiências com Suelen

Aquino uma professora de artes
visuais preocupada com questões de
gênero e sexualidades

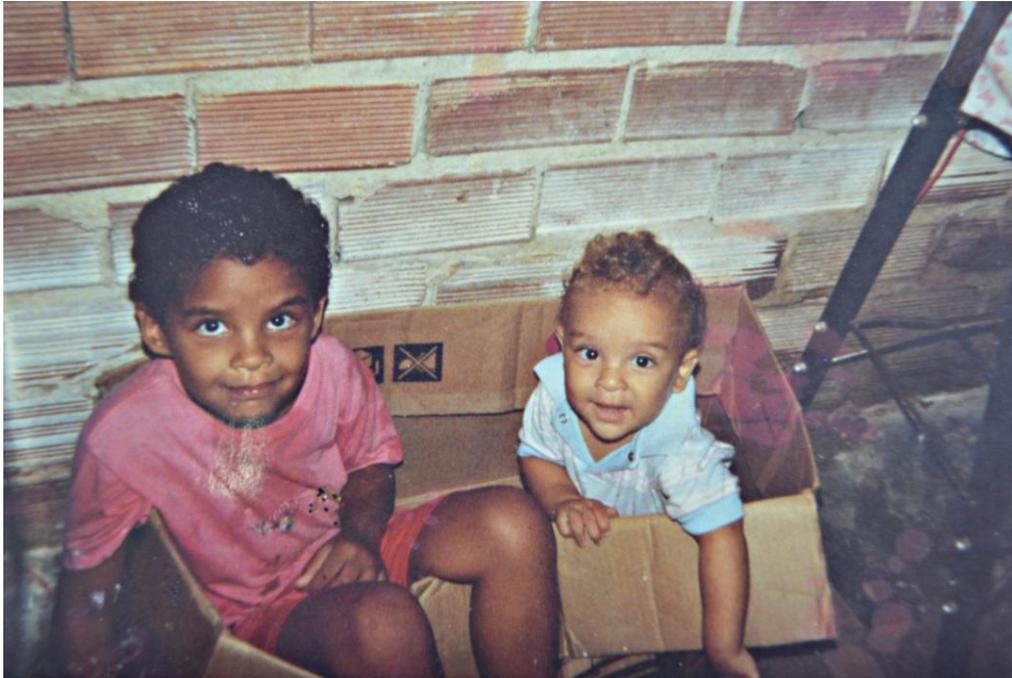
"Tu é menino ou menina?"

Carta a Suelen

Recife, 30 de março de 2016.

Querida Suelen, li teu Trabalho de Conclusão de Curso e logo me identifiquei com o título "Tu é menino ou menina? reflexões sobre teoria queer e arte/educação". Fiz a leitura cheia de curiosidades e senti em suas palavras "o peso da segregação das diferenças na escola. Jamais entendi o espaço escolar, que frequentava, como lugar que possibilitasse o exercício das diferenças" (AQUINO, 2015, p.8). Mas agora, você é professora de artes visuais e está em um lugar diferente, exercendo um papel determinante nas relações de poder e entendendo que a "escola deve ser um espaço de acolhimento e valorização das diferenças" (AQUINO, 2015, p.8). Gostaria de compartilhar com você duas histórias: eu tinha 7 anos e era a mais nova e mais calada da turma. Apanhei de 3 colegas: 2 meninos e 1 menina. Eles acharam que podiam me bater. Naquele dia eu me senti tão mal e pensei em parar de frequentar a sala de aula. Mas meu amado pai ficou sabendo e resolveu ir lá. Ele foi me defender. Depois desse dia os meninos e meninas da turma passaram a ter medo de se aproximar de mim. Tive poucos professores que souberam me olhar e que perceberam algum potencial em mim. Minhas dores em relação à escola talvez sejam diferentes das suas, mas acredito que por existirem fizeram com que passássemos a enxergar a sala de aula como um lugar ruim, triste, sem vida. Acredito que seja doloroso não poder ser quem queremos por causa de estranhamentos que despertamos em outras pessoas.

Minha família é bem grande, tenho 3 irmãs e 1 irmão. Sou a filha do meio. Minha mãe casou jovem e engravidou cedo. Meu cabelo é cacheado e o de minhas irmãs também. Ela (minha mãe) achava que dava muito trabalho e sempre mandava cortar bem curto (tipo cabelo "de menino"). Sempre acontecia de sermos confundidas com meninos, pelo corte de cabelo e também por sermos molecas.



A sala de aula deveria ser um ambiente democrático e inclusivo. A escola não apenas produz e transmite conhecimentos, mas também forma sujeitos e constrói identidades de gênero, sexualidades, étnicas, geracionais... Entendo que as práticas escolares estão inseridas em um campo político, passível de transformações. Em uma aula você falou da escola como um ambiente ruim em virtude de suas más experiências. Nós sofremos lá, mas eu ainda acredito que juntas possamos transformar nossas salas de aula, tornando-as ambientes mais felizes, coloridas, espaços de acolhimento e muito amor. Como professoras/es são preparadas/os para trabalhar as diferenças na escola? Como foi tua preparação no curso de artes visuais para essas questões? Eu e você participamos do curso de Extensão à distância "Formação de Professores para questão de gênero e sexualidades", oferecido pela UFPE para estudantes de pedagogia e licenciaturas (em formação ou já formados/as). Não sei se concorda comigo, mas notei que existem resistências de professoras/es, gestoras/es e familiares nas comunidades escolares para abordar as condições das mulheres na sociedade e a diversidade de sexualidades. Talvez, os principais motivos sejam falta de conhecimento sobre o assunto, convicções religiosas e/ou receio de tornar visível um assunto ocultado no âmbito educativo. Falar sobre questões de gênero e sexualidades na educação e na formação docente dentro

de âmbitos ligados a religiosidade foi difícil e desafiador para mim. Recordo as palavras de Louro (1997, p. 133) ao dizer que o Brasil está fortemente atravessado por escolhas morais e religiosas e que "o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc". Acho que estamos juntas nessa luta política, mas quero saber mais sobre tuas experiências como arte/educadora preocupada com questões de gênero e sexualidades. Conta comigo! Abraço, Priscila Ferreira!

Para ajudar na reflexão:

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

AQUINO, Suelen de Aquino Teixeira Marques. "Tu é menino ou menina?": reflexões sobre teoria queer e arte/educação. 2015. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Pernambuco - Recife: 2015.

4. Tramas da pesquisa

Que metodologia é essa?

Carta a Professora Betânia

Paulista, 4 de abril de 2016

Olá, Professora Betânia! Quero te contar sobre como surgiu meu interesse pela pesquisa que já estou desenvolvendo para meu Trabalho de Conclusão no Curso de Artes Visuais da UFPE. Em 2015 iniciei tutoria no Curso de Extensão à distância "Formação de Professores para questão de gênero e sexualidades", oferecido pelo curso de artes visuais da UFPE. Durante as aulas virtuais passei a refletir sobre as dificuldades do trabalho pedagógico sobre esta temática nas salas de aula e na importância disso na construção do profissional docente. Através dos fóruns de discussão percebi que existem resistências de professoras/es, gestoras/es e familiares nas comunidades escolares para abordar as condições das mulheres na sociedade e a diversidade de sexualidades.

Outro desafio que enfrentei durante meu processo de formação docente estava em situações nas quais muitas pessoas foram discriminadas no âmbito familiar e escolar por não serem heteronormativos/as. Ouvi relatos onde amigos e familiares disseram que preferiam não ir a uma festa familiar por não se sentirem aceitos no ambiente ou que não queriam voltar para determinada sala de aula por serem incomodados com comentários pejorativos feitos pelos colegas. São piadas, agressões verbais e físicas que ocorriam (ainda ocorrem) desde os anos iniciais da educação básica e que perduram até os dias atuais. É como se essas pessoas não se sentissem pertencentes a estes ambientes.

Destas situações surgiu meu interesse pela pesquisa na qual pergunto: como ocorre a formação de professores/as para questões de gênero e sexualidades no curso de artes visuais na UFPE? Qual a relação do ensino de artes visuais com questões de gênero e sexualidades na formação docente? Acredito que o papel das/os professoras/es neste processo é

importante e tenho consciência que a sala de aula é um dos vários espaços com uma diversidade de sujeitos que pensam de modo diferente (o mundo é assim...). Acredito que pesquisas sobre formação de professores são complexas, mas importantes para produção de conhecimento.

Compreendendo que "ao narrar, pretendemos reinventar limites de tempo e espaço, desejamos recriar nossas relações com o mundo e sonhamos reinstaurar sentidos, reconfigurar destinos e visualizar direções" (MARTINS, TOURINHO, 2009, p.11). Portanto, seguindo nessa conversa com Martins e Tourinho penso que entrelacei pessoas, acredito ter desafogado olhares, remexendo meus modos de ver, refletir, sentir e agir. Betânia, as narrativas contam de mim, de outros/as, para mim e para outro/as.

E por que cartas? Foi a maneira mais próxima e significativa que encontrei para compor e narrar histórias sobre gênero e sexualidades. Traço histórias de vida, histórias diferentes, por vezes interligadas, que perpassam o ambiente escolar e meus relatos pessoais. Histórias de vida que, por sua vez, relacionam-se com a pesquisa narrativa e a formação de professores/as pois acredito "professores podem usar histórias de suas experiências profissionais para refletir sobre sua própria prática, para articular valores e crenças, para dar forma à teoria de ensino e para melhor entendimento do processo decisório" (CHAVES, 2014, p. 89). Consegui compreender a importância de minhas narrativas enquanto estudante do curso de artes visuais, filha e mulher para construir minha identidade como educadora e para pensar possibilidades de termos uma educação escolar mais humana. Ainda dialogando com Chaves (2014) concordo que ao confidenciar nossas histórias não estamos apenas contando nossa vida a alguém, e sim utilizando esses meios pelos quais podemos modelar nossa identidade.

A a/r/tografia foi uma surpresa para mim, assim como a pesquisa narrativa. Não esperava que durante o processo da pesquisa eu desenvolvesse "poéticas de criação". Surgiu a artista, eu "professorando, pesquisando e artistando"?! Você imaginava? Na aula de pesquisa em artes

visuais fui apresentada a esse novo jeito de fazer investigações científicas. A princípio eu achei legal, mas sem maiores empolgações, diferente de outros/as colegas da turma muito empolgados/as com a possibilidade de produzirem conhecimento com arte, loucos/as para subverterem a ABNT. Isso porque eu nunca consegui me ver "artistando". Professora? Sim. Pesquisadora? Sim. Artista? NUNCA!

Descobri que além de problematizar-me e questionar questões de gênero e discriminações por sexualidades eu também estive subvertendo, rompendo e problematizando as metodologias normalizadas e hegemônicas de pesquisa acadêmica. E isso não é fácil.

A/R/TOGRAFIA

ARTIST (ARTISTA)

RESEARCHER (PESQUISADOR/A)

TEACHER (PROFESSOR/A)

GRAPH (GRAFIA: ESCRITA/REPRESENTAÇÃO)

ARTISTA/PROFESSORA/PESQUISADORA?

Agora transito entre o ser artista/professora/pesquisadora. Isso caracteriza também uma maneira provocativa de fazer pesquisa em artes visuais.

Pesquisas utilizando PBA (*Pesquisa Baseada em Artes*) e PEBA (*Pesquisa Educacional Baseada em Artes*) "desafiam as convenções da academia, exploram a compreensão da experiência humana e das artes e usam um vocabulário novo, que aceita escrita em todos os tempos verbais e espaços de representação, desde que seja justificado para a pesquisa" (DIAS, 2013, p.24).

Aqui não busco conhecimentos exatos, pelo contrário, trato de incertezas. E mais uma vez afirmo ter produzido uma pesquisa viva, "um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais" (DIAS, 2013, p.28). Criando conhecimentos a partir de uma forma relacional de investigação, fui seguindo. Betânia, usei minha história intencionando "ajudar" outras pessoas, assim pude conectar-me com outras histórias.

Confesso que sozinha nunca teria conseguido. Tive ajuda da minha orientadora, Luciana. Ela me encorajou a explorar novos caminhos, mudar a rota, transitar por lugares onde nunca consegui me imaginar. Provocou-me. Puxou meu tapete e causou turbulências em minha vida. Entendo todo esse processo como positivo para minha formação como educadora. Provocar o espanto, a curiosidade. Não seria essa a missão do professor?

Foi assim, escrevendo cartas, narrando minhas histórias pessoais, que consegui chegar mais próximo de minha família, principalmente do meu irmão que enfrenta inúmeros desafios por não apresentar-se heteronormativo. Acredito na produção de conhecimentos que se instauram nas experiências de vida.

Abraço, Priscila Ferreira!

Para ajudar na reflexão:

DIAS, Belidson. Pesquisa educacional baseada em artes: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 21-35.

CHAVES, Iduina Mont' Alverne Braun. Histórias de vida e formação: cultura, imagens e simbolismos. 2014.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/4757/3540>.

MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. Prefácio. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene (org). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009, p. 11-13.

Carta a Priscila

Recife, 12 de abril de 2016

Oi Priscila. Sua proposta de escrita no formato de cartas é muito boa. A escrita tem se tornado clara, bem como o foco que você pretende investigar e abordar no TCC. Você me diz que o seu campo de investigação será formado por estudantes da graduação, familiares, amigos. Chamo a atenção para deixar claro como irá selecionar estes sujeitos e quantos farão parte da pesquisa. Você aponta que serão estudantes iniciados em pesquisas relacionadas a gênero e sexualidade e te pergunto: por que? Você pretende investigar como eles têm compreendido estas discussões? Se são estudantes iniciados no tema, possivelmente, possuem olhares (re)visitados sobre as questões. É isso que você quer ver? Quanto aos familiares e amigos a proposta é que eles também sejam já iniciados com os debates acerca do tema? Pense sobre isso. Gostaria apenas de ressaltar que, antes de qualquer análise emitida sobre os depoimentos que você irá coletar, não esqueça que todos nós, sem exceção, estamos inseridos dentro de um contexto sócio-político-cultural em micro e macro escala e esta inserção molda nosso modo de ver e de estar no mundo. Lembrando que há sempre possibilidade de mudança porque a vida é dinâmica e os seres humanos não são estáticos, como dizia Paulo Freire, não somos apenas objetos da história, mas seus sujeitos igualmente.

Um abraço carinhoso, Betânia!

Carta a Betânia

Recife, 14 de abril de 2016

Olá Betânia! O envolvimento dos meus familiares na pesquisa aconteceu de maneira gradativa por entender que minhas experiências em âmbito familiar constituíram identidades de gênero e de sexualidades. Recordei situações corriqueiras e, a cada leitura, desafiei irmãs, irmão e meus pais também a desnaturalizarem certas concepções. A pesquisa se tornou engrenagem viva no meu cotidiano!

Em casa e na igreja ouvia que meu corpo é templo sagrado de Deus e que eu deveria guardá-lo, não expondo-o com roupas que provocassem os homens, que deveria casar virgem e evitar afeto com meninos. Diante disto, entendo que minhas vivências no âmbito familiar me moldaram e criaram uma ideia do que era ser menina e como eu deveria viver minha feminilidade. Por este motivo acho importante que minhas experiências estejam presentes. Acredito que a família também assume papel importante na forma como pensamos o que é ser feminino/masculino.

Antes de ter iniciado o curso de formação em artes visuais eu também nunca havia parado para refletir sobre os problemas que existem em sala de aula. Meu irmão, por exemplo, quando menor apanhava dos colegas em sala de aula, e a justificativa para tal agressão era por ele ser muito "menininha".

Vejo que minha experiência com meu irmão, presente nesta pesquisa, vem me aproximando mais dele e observo mudanças em seu comportamento em relação a sua sexualidade e as opressões que ele sofre por ser gay. Outro dia ele me disse que já está pensando em fazer curso profissionalizante. A carta que enviei para ele de algum modo o tocou. Tenho conversado com ele sobre a universidade e a possibilidade de um dia ele também estar nela. Neste

momento falo por ele, mas em breve, acredito que não serei mais sua "porta voz". Meu desejo é que ele compreenda que pode estar onde desejar. "Bicha", pode estar onde quiser, merece ser feliz, respeitada, valorizada, legitimada.

Abraço, Priscila!

Carta a Betânia

Paulista, 29 de abril de 2016.

Betânia, gostaria de dizer que me vi desconcertada com a última atividade proposta na disciplina de iniciação ao TCC sobre a produção de dados. Meu Trabalho de Conclusão de Curso será realizado através de cartas. Então como eu iria a campo produzir esses dados de pesquisa? Pensei bastante sobre isso.

Conversei com minha orientadora... Ainda não tenho clareza. Mas acredito que desde o começo do semestre venho trabalhando na produção de dados quando envio minhas cartas. Posso estar enganada, mas tenho quase certeza que para minha proposta metodológica de pesquisa a produção de dados não tem hora marcada como a dos/as demais colegas.

Entrevistas? Acho que não. Estou narrando minhas histórias nas cartas que escrevo e lendo outras histórias nas que recebo.

Eu e minha orientadora estamos buscando formas de encaixar as coisas, arrumar a proposta. É uma tarefa desafiadora. Mas nós já começamos... E mesmo com medo dos imprevistos estamos caminhando.

Abraço, Priscila Ferreira!

5. Confluências com Luciana Borre

"Não terás as respostas que procuras comigo"

Carta a Luciana

Recife, 24 de maio de 2016

Olá, Luciana. Tudo bem? Hoje, como de costume, em oração perguntei a Deus se estou sendo usada pelo inimigo. E se devo parar minha pesquisa sobre gênero e sexualidades. Em oração pedi que caso esteja no caminho "errado" ele me mostres a "verdade" e me faça parar. Depois deitei, mas não consegui dormir. Fiquei refletindo sobre como venho trilhando minha formação como professora e todas as coisas que ando falando e pensando.

Pedi sinais a Deus e gostaria de compartilhar com você duas histórias que me vieram à memória neste momento.

Dei aulas a uma turma do 1º ano do ensino médio em 2015. Em uma atividade solicitei que cada estudante da turma produzisse uma imagem a partir de recortes e colagens de outras imagens. Pareceu-me algo simples e me surpreendi com os resultados.

A produção de dois meninos da turma me chamou atenção. O primeiro criou uma imagem com a seguinte frase "como é bom ser menina!" e o segundo mal conseguiu apresentar sua colagem. No trabalho dele tinha um coração e dois homens juntos. Ele pediu que uma amiga apresentasse em seu lugar e ela nos disse "professora, ele quis retratar suas angústias por ser negro e homossexual". O menino ficou emocionado e eu também. Não falou nada, mas seu silêncio me disse muita coisa, suas lágrimas também.

Senti-me bem por terem me confiado seus "segredos". Percebi um pedido de socorro no olhar deles. Mas como eu poderia ajudá-los? Depois, conversando com o segundo aluno ele me confessou "professora não se fala muito sobre isso na escola. Talvez se falassem meu sofrimento diminuísse". Fiquei sem palavras. Eu não soube o que dizer ou fazer. Tive medo por não saber o que dizer. Às vezes não sabemos o que fazer em certas situações por inexperiência. Sobre isso Duque (2014) salienta:

Porque, sabemos, o silêncio de educadores, e aqui entendo inclusive os educadores responsáveis pela formação de professores/as, diante do incômodo causado por um relato ou até mesmo por uma situação "estranha" envolvendo gênero e sexualidade vivida em sala de aula, não é uma atitude neutra (DUQUE, 2014, p. 658).

Apenas os ouvi e tentei de alguma forma lhes confortar. Eu sabia muito pouco sobre questões de gênero e sexualidades naquele momento. Não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 1993) e com isso ensinar e aprender acontecem de tal forma que quem ensina também aprende. Estava diante de uma situação nova, para mim desconcertante. Mas entendo que não saber como lhe dar em situações inusitadas, nunca vividas antes, seja compreensível, pois aprendi com os estudantes aqui citados e com Duque (2014) que "não estamos livres dos estranhamentos que envolvem o que temos historicamente construído e identificado como sendo "normal" e "não normal", afinal, também somos compostos pelas mesmas normas hegemônicas de construção do gênero e da sexualidade" (DUQUE, 2014, p. 659). Com isso ficou claro para mim que o modo como agi diante dos relatos desses estudantes pode ser transgressor ou reafirmar estereótipos sobre o feminino e o masculino. A escola, para mim, pode ser um espaço democrático e inclusivo, e pretendo me esforçar para ser uma arte/educadora abertas às aprendizagens que meus alunos/as podem me oferecer. A segunda história foi uma experiência na exposição tramações (2016, Galeria Capibaribe). Ao convidar uma professora para participar junto com seus estudantes da mediação tive uma resposta assustadora: "quanto mais a gente foge de um tema, mais ele nos persegue. Agora em sala de aula quando dizemos 'meninas para um lado e meninos para o outro, tem sempre uns alunos/as que ficam no meio. Gente! Ao invés dos meninos aproveitarem a virilidade masculina eles querem ser femininos". Fiquei de boca aberta! Diante destes dois relatos que partilhei aqui entendo que muitos/as estudantes querem falar sobre questões de gênero e sexualidades. Eles pedem, clamam, protestam. Acredito que o debate sobre as condições da

mulher na sociedade, sobre todas as possibilidades de viver o feminino e a sexualidade existentes, só estarão presentes nas escolas quando começarem a existir dentro das universidades, nos cursos de formação de professores/as. Se não temos essa base dentro das licenciaturas como vamos trabalhar em sala de aula com as diferentes formas de ser dos nossos alunos/as? Eu sinto hoje que poderia ter feito mais para meus dois alunos.

Conhecimento e oração são luzes para minha alma.

Abraço, Priscila Ferreira!

Para ajudar na reflexão:

DUQUE, Tiago. "Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!": gênero, sexualidade e formação de professores/as, 2014.

Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/8205/pdf>. Acessado em 13/05/2015.

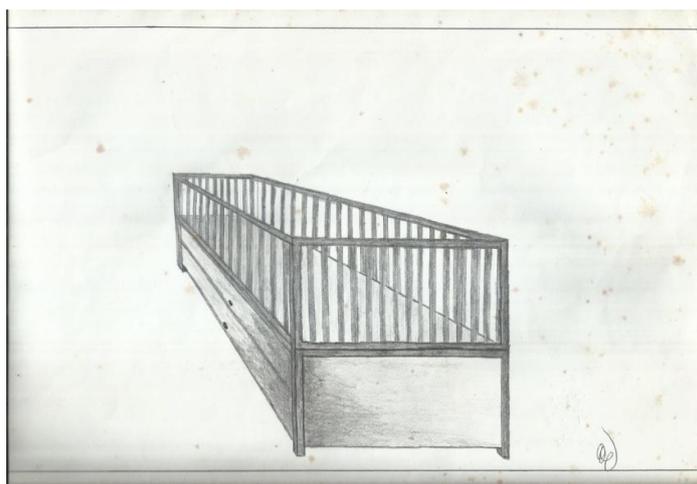
FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados. Vol.15, n° 42, 2001, p. 259-268.

Carta a Priscila

Recife, 5 de abril de 2016.

Olá, Priscila! Tuas dúvidas e incertezas neste processo de pesquisa logo ganharão novos contornos e tenho convicção de que devo te deixar ainda mais desestabilizada. Logo, não terás as respostas que procuras comigo. Fico contente que a pesquisa ganhou vida em teu cotidiano e que as cartas estão te ajudando a responder inquietações.

Quero compartilhar contigo um desenho que fiz na escola quando cursava o ensino médio. Lembro que a professora de artes plásticas solicitou a produção de um desenho relacionado ao móvel que gostaríamos de ter em nossas futuras casas. Havia uma lista no quadro negro com sugestões para os meninos (mesa de escritório, sofá, televisão) e uma lista para meninas (fogão, geladeira, berço). O fato é que escolhi desenhar o berço porque me identificava com a ideia de uma preparação para assuntos da maternidade. Dois ou três anos depois de realizar esta atividade iniciei minhas práticas como professora e reproduzi a mesma proposta com meus estudantes.



Conto esta história porque acredito que o processo de formação de professores/as deve passar por questões de gênero e sexualidades e que verdades incontestáveis podem cair no abismo da dúvida. Narrativas consolidadas podem ser questionadas e práticas educativas serão ressignificadas a partir de um processo crítico reflexivo. Hoje, com um pouco mais de

apropriações no campo educacional, entendo que o/a professor/a deve estar em constante estado de reflexividade e que apresenta responsabilidades na criação de dúvidas com seus estudantes.

O desenho do berço, hoje transformado em metáfora, traduz o quanto aprendi enquanto professora. Ao mesmo tempo, denuncia práticas sexistas e o quanto ainda precisamos falar sobre questões de gênero e sexualidades no campo educacional.

Um beijo da tua orientadora, Luciana Borre.

Carta a Luciana

Campina Grande, 9 de junho de 2016.

Produzindo conhecimento "vagabundo"? E de maneira "vagabunda"? Colocando minhas experiências de passagem a outras subjetividades. Assim, estou/estamos a revelar dos cânones acadêmicos. Provocamos tumultos. É preciso CORAGEM! Fui desestabilizada. Estou desestabilizando. Provocada. Estou provocando. Com você aprendi a importância de pesquisar com as pessoas e não apenas sobre elas. Nossa pesquisa não é só nossa.

Queria te dizer que já não sou a mesma de dois anos atrás. A pesquisa em arte vem me transformando. E não é este o papel da arte? Transformar, construir, desconstruir, criar, recriar, etc? Já consigo fazer relações entre arte/educação e questões de gênero e sexualidades na formação docente. Estou decidindo "ser", apenas ser quem sou... Sinto medo, estou me expondo, posicionamento perigoso e delicado.

Abraço, Priscila!

6. Estudos sobre gênero e sexualidades nas

Artes Visuais

"Qual a relevância?"

Carta à professora Vitória

Recife, 23 de abril de 2016.

Querida Vitória, espero que você esteja bem. Eu ando um pouco enrolada neste semestre. Muito envolvida com a pesquisa do meu tcc. Estou interessada em compreender como ocorre a formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades na graduação em artes visuais da UFPE.

Com leituras que venho fazendo e com as experiências como arte/educadora, compreendi que a escola é uma instituição que pode perpetuar exclusões, mas, também, pode ser um espaço democrático e inclusivo com potencial para desconstruções de narrativas consolidadas. Falar de uma forma crítica e reflexiva sobre a condição das mulheres nas artes visuais, por exemplo, é importante para discutirmos sobre como são representadas e de que forma essas imagens podem reforçar os estereótipos sobre como viver o feminino.

Li em Silva (2003, p. 93) que "não existe nada de mais masculino, por exemplo, do que a própria ciência. A ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina". A análise feminista da educação e do currículo questiona a neutralidade de gênero na construção da história da humanidade. As sociedades foram feitas com base nas características do gênero masculino como dominante. E todas essas construções sociais baseadas apenas nas experiências do homem refletem diretamente na educação, na ciência e na forma como os currículos são formulados.

Vitória, a história foi contada por homens, historiadores. Na história da arte, por exemplo, as mulheres artistas foram excluídas dos movimentos artísticos e nomes femininos foram ocultados nos livros. Somente no século XX que se começou, efetivamente, o questionamento dessa ausência feminina como protagonista nas artes plásticas/visuais. Logo, eu acredito que

provavelmente essa "neutralidade de gênero" possa sim ser questionada. Sobre a análise da masculinidade da ciência Silva (2003, p. 94) explica:

Ela expressa uma forma de conhecer que supõe uma separação rígida entre sujeito e objeto. Ela parte de um impulso de dominação e controle: sobre a natureza e sobre os seres humanos. Ela incide corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto. Essa análise da masculinidade da ciência pode ser estendida para praticamente qualquer campo ou instituição social.

Apesar das conquistas feministas e dos avanços dos estudos sobre a mulher dentro das universidades e cursos para formação de professores/as ainda percebo dificuldades para se trabalhar questões de gênero e sexualidades em sala de aula. Apesar destas conquistas temos ainda um currículo explicitamente masculino?

Abraço! Priscila Ferreira

Para ajudar na reflexão:

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

7. Como venho trilhando meus caminhos como
professora de Artes Visuais?

"Parece que já vivi mais do que meu coração suporta"

Carta ao leitor/a

21 de Agosto de 2016

Gostaria de compartilhar com você como venho trilhando meus caminhos como arte/educadora. De que maneira estou construindo minha identidade profissional? Desde 2015 transito no campo da Cultura Visual, envolvida com estudos sobre gênero e sexualidades na formação docente. Para iniciar, acho importante algumas apresentações. Meu nome é Priscila Ferreira, tenho 25 anos. Em 2013 iniciei o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Sempre desejei a docência e desde pequena já brincava de ser professora. Adorava brincar de escolinha. Eu cresci e o desejo de tornar-me professora também. Eu só não sabia quais caminhos seguir.

Entre no curso de Licenciatura em Artes Visuais e apenas nos últimos semestres passei a questionar minha escolha. Por vezes, me senti em um lugar errado, como se eu não pertencesse ao universo das artes visuais. Ouvia os/as colegas falando sobre arte e tantas coisas por mim desconhecidas. O que eu estava fazendo ali? Sentia-me mal, às vezes triste, outras vezes burra. Como estar em um curso de artes e não conhecer Mondrian, Michelangelo, Braque? Como estudar Artes Visuais sem saber desenhar, pintar? Meus colegas e alguns professores/as, sem perceber, me diziam o tempo todo "aqui não é o seu lugar". Pensei em mudar de curso, mas não mudei.

Por que escolhi Artes Visuais? Na escola não tive aulas de arte. Lembro-me de gostar de desenhar e pintar quando criança. Adorava desenhar relógios no meu braço com a caneta do meu pai. Ele chegava do trabalho bem tarde, eu esperava só para pegar sua caneta e desenhar lindos relógios em meu braço e, às vezes, no dele também. Tudo que eu desenhava ele colava nas paredes da casa. Era uma casa pequena, sem piso, paredes em tijolo (sem reboco), mas cheias de desenhos meus, e quando não tinha cola, usava sabão ou chiclete.

Meu pai, apesar de não ser letrado, adora fotografias. Acho que eu tinha uns 5 ou 6 anos quando ele comprou uma câmera fotográfica analógica. Sempre que minha mãe nos arrumava (eu, minhas irmãs e irmão) para sairmos, meu pai vinha com a câmera para fazer fotos nossas. Depois virou uma paixão minha e tornei-me a fotógrafa da família. Minha mãe costurava muito bem e fazia crochê, lindas toalhas de mesa. Ela sonhava um dia crochetar uma colcha para sua cama. Eu aprendi a fazer crochê com ela, mas toalha de mesa de crochê é arte? Eu desconhecia as possibilidades de ser.

Em 2014 conheci a professora Luciana Borre. Preciso até de uma pausa na escrita para falar sobre ela. Essa professora revolucionou minha vida acadêmica e não apenas isso, mostrou-me novos caminhos, possibilidades, novas formas de fazer, ver, sentir. Não tenho dúvidas de sua importância em minha formação. Uma vez disse para ela "quero ser uma professora igual a você". E ela respondeu: serás melhor! Eu acreditei. Com Luciana conheci os Estudos da Cultura Visual no componente curricular Expressão Plástica Infantil.

Durante o curso ouvi professores/as falarem sobre o ensino de artes visuais na escola como técnica, quase sempre apoiado na história da arte e nos conceitos de beleza. Tinham também professores/as dispostos a problematizar esse formato de ensino de arte, trazendo os conceitos da arte contemporânea para os/as futuros/as arte/educadores/as. Buscavam uma "Pedagogia da provocação" como abordagem que possibilitava uma formação docente mais ousada e flexível (MIRANDA, 2015, p. 150), provocando-nos a sermos professores/as reflexivos/as.

Gosto de pensar sobre a pedagogia da provocação. Venho percebendo que essa é uma característica de produções de artistas contemporâneos/as. Confesso: não entendo algumas obras de artistas contemporâneos/as. E por que precisamos compreender tudo? Outras vezes me confundem, bagunçam minha cabeça. Mas tem aquelas que me fazem refletir, chorar, pensar, às vezes produzem novos sentidos e se aproximam de minhas experiências.

E como seria aprendermos sobre a docência a partir da provocação? Problematizando, deslocando modos de ver, sentir e fazer, abrindo caminhos para novas formas de perceber o mundo e a arte.

Está sendo difícil usar minhas memórias e minhas histórias como forma de produção de conhecimentos. Parece bobagem, mas sabe quantas meninas com origens parecidas com a minha estão podendo contar suas histórias? Tendo as mesmas condições que eu?

"Negros e pobres ocupam 7,6% dos alunos de faculdades públicas contra 36,4% de brancos ricos." São dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) publicado em 04/12/2015 neste site: <http://www.brasilpost.com.br>. Apesar da democratização no acesso à educação superior estudantes negros/as e pobres ainda são minoria nas universidades do Brasil (apesar de sermos maioria fora dela). E mesmo que digam sempre que pobres, pretos e pretas não tem vez, estamos aqui! Apesar de todos os dias termos quem nos diga que nosso lugar é fora.

Filha de empregada doméstica e porteiro, suburbana, mãe e pai não letrados. Como fui parar em uma universidade pública e no curso de Artes Visuais? Lembro-me de minha mãe sempre repetir "estude para ter um futuro diferente do meu" e meu pai sempre trabalhando e fazendo de tudo para nos manter frequentando a escola. Essas são minhas origens, faço parte da parcela da sociedade que está fora do centro, sempre à margem. Agora vivo esse trânsito entre centro e margem.

Com minhas histórias não quero tornar-me o centro das atenções. Apenas mostrar outro movimento político e teórico onde "as noções de centro, de margem e de fronteira passaram a ser questionadas" (LOURO, 2013, p.45). E isso não significa inverter as posições. Estou conseguindo compreender com meus deslocamentos, por exemplo, como o centro e as margens foram/são construídos. Por exemplo, em algumas culturas (a cultura ocidental, por exemplo) o homem branco, heterossexual e de classe alta é uma identidade central (é um ser superior). E os/as que se distanciam dessa identidade tornam-se margem. Neste caso, ficam fora do

centro: mulheres, homossexuais, negros/as, bissexuais, pobres, entre outros. Passei a me questionar sobre como as escolas, professores/as colaboram para manter essa identidade central dominante deixando todas as outras a margem. E como podem agir para desequilibrar esse esquema tão demarcado. Como seria a docência em Artes Visuais nesta perspectiva? Docência (em latim *docere*) significa ensinar, mostrar, dar a entender. Arte (do latim *ars*) quer dizer articular, juntar partes, ação de construir. Um docente em artes deve então: ensinar a articular, mostrar como construir, dar a entender como amarrar duas partes (OLIVEIRA, 2013). Essa é uma das atribuições do trabalho de arte/educadores/as, que segundo Oliveira (2013, p.1):

Deveria ser uma prática docente que ensinasse a articular ideias, pensamentos; uma prática que mostrasse como construir caminhos possíveis; e finalmente, uma prática que desse a entender como amarrar duas partes, diferentes teorias que pudessem auxiliar-nos a propor uma nova configuração de Ensino da arte. Do contrário, não estaríamos trabalhando com conhecimento pedagógico.

Formar professores/as é "uma atividade que deve envolver o conjunto dos docentes, das disciplinas e atividades do curso e não apenas das disciplinas pedagógicas" (ARANHA, 2012, p. 57).

Entender as áreas que compõem minha formação enquanto arte/educadora/a só passou a ser um ponto de investigação nos últimos períodos do curso. Mas confesso-te, acredito na luta por uma sociedade melhor, mais humana, justa, inclusiva e isso deveria ser meta para todos/as nós. E para termos um ensino de artes (e outras) de qualidade é preciso partir de uma formação de qualidade. E essas minhas palavras precisam transformar-se em ações pedagógicas. Junto a Saviani (2009) lanço-lhes um desafio que é meu também: "ou assumimos essa proposta ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos" (SAVIANI, 2009, p. 154).

As coisas que escrevo em minhas cartas – respeito a diversidade, direito a inclusão – precisam ser pauta nos cursos de formação de professores/as. Pesquisas sobre formação de professores são complexas, mas importante para o campo científico. Formar professores/as é um desafio.

Professores/as também devem promover misturas, embaralhamentos, confusões de ideias, conceitos, etc. Somos capazes de por em questão a ideia de que alguns sujeitos "valem mais" do que outros, que alguns podem mais que o outro. Quem é diferente? Como se estabelecem nossas referências sobre a diferença? O que representa ser diferente? (LOURO, 2011).

Abraço!

Priscila Ferreira.

Para ajudar na reflexão:

ARANHA, Antônio Vitória Soares. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da educação. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (org). Cultura das imagens: desafios para arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

IBGE: Negros e pobres ocupam 7,6% dos alunos de faculdades públicas contra 36,4% de brancos ricos. Publicado: 04/12/2015 15:03 BRST. Acessado em 31/8/2016. Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/2015/12/04/ensino-superior-brasil-_n_8720138.html

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). Corpo, gênero e sexualidade. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

MIRANDA, Fernando. Fora de controle: acontecimentos e aprendizagens na cultura visual e na arte contemporânea. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org). Educação da cultura visual: aprender...pesquisar...ensinar... Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação inicial do professor de Artes Visuais: o caso da Universidade Federal de Santa Maria/RS.2011. Disponível em: http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/Anais/marilda_oliveira.pdf

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação; v. 14. N. 40. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

Carta ao leitor/a

Paulista, 4 de maio de 2016.

Encontro-me estarecida. Eu estava quase certa que estudos sobre gênero e sexualidades se relacionavam somente com as questões da mulher e sujeitos não heteronormativos. E que a importância desses estudos na formação docente serviria prioritariamente para fortalecer esses grupos citados. Mas lendo o livro "1/MUNDOS da Educação em Cultura Visual", do Belidson Dias (2011), entendi que ele fala como se a discussão de gênero e sexualidades na Educação da Cultura Visual atendesse a objetivos de ordem mais ampla. Há rompimentos hierárquicos necessários e que não se limitam apenas as relações de poder existentes entre mulheres e homens, por exemplo. O objetivo não seria apenas empoderar as mulheres e os ditos "anormais" por viverem suas sexualidades de forma diferente. Neste caso pretende-se empoderar todos/as aqueles/as discriminados, seja por classe social, etnia, gênero, sexualidades, etc.

Um exemplo citado por ele na página 28 é a hierarquia existente no próprio curso de artes visuais da UNB (Universidade de Brasília) onde grande parte dos/as estudantes experienciam uma dupla habilitação entre o bacharelado e a licenciatura. E por vezes, valorizam mais o ser artista do que o ser educador/a. Vivi essa tensão entre ser artista e professora desde o dia em que iniciei o curso na UFPE.

Meu interesse maior no curso é a docência, mas isso não quer dizer que para ser uma coisa a outra teria de ser eliminada. Também tive experiências com colegas que entendiam o ser professor/a como um "plano b", alguns até diziam que "quem não sabe fazer arte vira professor". Como se os/as que pretendiam ser educadores/as fossem artistas frustrados. Sofri

com esse embate, e só no quarto/quinto semestre descobri que poderia ser artista/professora e pesquisadora. Antes eu me sentia menos importante que meus colegas, sempre tão artistas. Posso dizer que por meio dos estudos da Cultura Visual comecei a desenvolver um pensamento mais crítico em relação a meu lugar no mundo e na Universidade pública. Este estudo não representou apenas discutir gênero e sexualidades na formação docente. Parece-me ser mesmo um caminho para algo muito maior. Belidson (2011) ajudou-me a perceber possibilidades de "contestar essas dicotomias e sua pretensa naturalidade, reconhecer o que elas refletem e proteger as estruturas de poder típicas dos ambientes educacionais" Belidson (2011, p. 28). Uma maneira de superar essas oposições binárias pode ocorrer questionando as relações de poder entre arte/cultura, por exemplo. Eu me identifico com os estudos sobre gênero e sexualidades e estou aprofundando meus conhecimentos sobre o tema. Mas agora percebo que posso partir disto para minhas ações. Percebi que através da pesquisa desenvolvida no PIBIC em 2015 e minha participação no curso de extensão "Formação de Professores/as para questões de gênero e sexualidades", me sentia mais forte como mulher. Consegui perceber as várias possibilidades de viver o feminino. Mas, além disso, me fortaleci também nas questões de classe social, étnicas, religiosas, etc. Entendi que a formação de professores/as pode acontecer a partir de nossas histórias e experiências, e foi assim que passei a refletir sobre minha prática (CHAVES, 2014). Comecei a me colocar no mundo com minhas experiências, como mulher suburbana, pobre, de escola pública. Acho que deixei de ser invisível na universidade. Deixei de ser invisível na minha casa, com meus familiares. Deixei de ser invisível para mim mesma. Aprendi que posso construir uma nova história, desfazer, refazer, reconstruir. Professores/as no meu entendimento são multiplicadores de conhecimento. Falar sobre essas relações de poder na formação docente, como diz Belidson (2011) implica uma forte ameaça ao poder hegemônico. Os grupos que estão no controle, detentores do poder não desejam, não querem, não tem interesse que uma "suburbana" como eu, por assim dizer, passe a ter

consciência de tal dominação dentro e fora da universidade. E pior ainda, que eu multiplique isso.

Ainda não conclui a leitura, mas estou gostando bastante. O livro me despertou fome. Parece feito para comer.

Abraço, Priscila Ferreira!

Para ajudar na reflexão:

CHAVES, Iduina Mont' Alverne Braun. Histórias de vida e formação: cultura, imagens e simbolismos. 2014.

Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/4757/3540>.

DIAS, Belidson. O 1/MUNDO da educação da cultura visual. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

Carta ao leitor/a

Recife, 21 de abril de 2016.

"Trabalhe com a incerteza" (MORIN, 2005, p. 205). Li isso dia desses e achei complexo. Segundo Morin para mantermos um diálogo com o mundo precisamos trabalhar com incertezas. Isso perturba. Parece-me que certezas absolutas podem aprisionar. Agora me sinto ainda mais provocada a questionar. E o que para alguns pode ser um tormento, para outros/as pode ser libertador é o que diz Morin (2005). Ao mesmo tempo em que me sinto assustada, sinto-me ainda mais livre. E você?

Abraço, Priscila!

Para ajudar na reflexão:

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005. Disponível em:

http://www.filosofiatecnica.ufpa.br/index_htm_files/ciencia_com_conciencia.pdf. (p. 195- 206).

8. Tramações

Instalação "Cartas", 2016

Carta ao leitor/a

Recife, 12 de junho de 2016

Amigo/a leitor/a no início do ano de 2016 me matriculei na disciplina "Tramações: cultura visual, gênero e sexualidades". Foi um convite de minha orientadora Luciana e eu aceitei acreditando que poderia ampliar minha busca por respostas. Mas descobri que possivelmente não existam respostas para muitos de meus questionamentos. Ando ainda mais confusa nesta linha tênue chamada "vida em pesquisa". Nas aulas pude conhecer um pouco sobre o gênero como performatividade (Judith Butler, 2003), conceito muito complexo para mim ainda. Foi possível compreender a importância dos estudos feministas dentro das universidades e sua contribuição para emancipação feminina. Foi neste componente curricular não obrigatório, que logo nos primeiros dias de aula falou-se sobre processos de pesquisar, ensinar e artistar. Este último só consegui compreender com minha participação na Exposição Coletiva "Tramações" ocorrida na Galeria Capibaribe entre os dias 26 de maio a 16 junho. Percebi que as cartas tocaram o sensível de outras pessoas, provocando-lhes sensações, sentimentos, trocas significativas. Até aqui compreendo que nossa formação para gênero e sexualidades já está acontecendo na UFPE. Nas brechas, mas já acontece. E vem acontecendo da maneira mais linda possível. Estou aprendendo a ser quem quero ser e que este "meu modo de ser" também é legítimo. Cada dia me sinto mais leve.

A obra "Cartas", 2016 conta histórias pessoais, situações vividas por mim relacionadas a questões de gênero e sexualidades. A primeira carta enviada foi para o meu irmão. Em uma aula sobre escrita poética na disciplina "Tramações: Cultura Visual, gênero e sexualidades", escolhi falar sobre Políticas de Representação enviando uma carta ao meu irmão.

Desde então percebi as transformações ocasionadas pelo envio desta carta ao meu irmão.

Diante disto, compreendi que poderia enviar mais cartas para outras pessoas contando

histórias, e assim, surgiu a instalação "Cartas" exposta na Galeria Capibaribe. Foram 25 cartas enviadas e muitas respondidas por meus destinatários.

Ainda pouco familiarizada com o ser mulher artista e ter uma "obra" exposta percebia minha participação apenas como uma forma política de questionar os embates na formação docente para questões de gênero e sexualidades, e os enfrentamentos em sala de aula para se debater essas questões. Disponibilizei papel, canetas, envelopes e histórias para gerarem outras histórias.

Expondo minhas narrativas pude compreender minhas ações e de outros/as diante do mundo "a função da narrativa é a de fazer nossas ações inteligíveis para nós e para os outros" como explica Chaves (2014, s/p). Histórias gerando outras histórias.





Abraço, Priscila!

Para ajudar na reflexão:

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CHAVES, Iduina Mont' Alverne Braun. Histórias de vida e formação: cultura, imagens e simbolismos. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/4757/3540>.

Carta a Priscila

De Luciana

Recife, 26 de maio de 2016.

Olá, Pri!

Estou muito feliz com o sucesso de tuas cartas e sei que tuas aprendizagens estão cada vez mais profundas e fecundas. Tu és agente de paz quando propõe debates sobre questões de gênero e sexualidades. Sabes por quê? Porque tu escutas a voz de quem não tem a oportunidade de defesa, acolhe histórias de quem não pode falar e valoriza relatos daqueles/as que estão à margem da sociedade. Tuas cartas se transformaram em ferramenta de luta, de emancipação e de autoconhecimento. Discutir gênero é tarefa urgente no campo educacional, mas, teremos desafios porque é assunto que fere os saberes tradicionais e as verdades tão bem estabelecidas.

Beijo e bom trabalho!

Carta a Priscila

Anônimo/a

Recife, 3 de junho de 2016.

Olá Priscila,

Antes de tudo, queria reconhecer sua coragem de expor pra todo mundo o que se passa na sua vida. Obrigada por compartilhar seus pensamentos e não se sentir oprimida por isso.

Também passei por momentos bastante inquietantes, e só pra constar sou estudante de economia e me interessa muito pela ciência política e ciências sociais. O fato é que me identifiquei muito com uma de suas cartas e senti vontade de te falar algo.

Não sei como está sua questão psicológica depois de passar por alguns tormentos. Eu passei por vários momentos ANGUSTIANTES (não na vida física, mas espiritualmente falando) e se não fosse Deus, talvez, nem estaria aqui. É por isso entendo muitas vezes que não é fácil manter o equilíbrio e se permitir, esquecemos dos nossos planos, objetivos... É como se cegasse!

Mas enfim, espero que você continue forte e firme. O equilíbrio é fundamental para não esquecermos nossos objetivos, e Deus acima de tudo. Deus te abençoe!

Anônima.

Abraço!

Carta a Priscila

De Sofie

Recife, 31 de maio de 2016.

Gostaria de ser mais corajosa e dizer quem sou, de onde venho, dizer que superei meus medos, minhas vergonhas, ser capaz de falar além das letras escritas em um papel que nem assinarei... Mas nunca contei isso a ninguém, e agora estou contando a você, e me sinto orgulhosa disso.

Aos 14 anos, depois de uma infância/pré adolescência vivendo o sofrimento de não me ajustar entre as pessoas com quem convivia, eu tentava ser aceita pelas pessoas, pelos/as colegas da escola... achava que, para isso, eu precisava agradar os outros não a mim mesma. E, bom, eu queria fazer e ser tudo igual o que eu achava que as pessoas eram ou faziam. Eu era a única entre minhas colegas que ainda não tinha namorado, e só tinha beijado na boca uma vez (e não foi lá essas coisas). Achava que precisava mudar isso, e me aproximei de um rapaz da sala que eu sabia que se interessava por mim.

Foi fácil conseguir a atenção dele, logo nós "ficamos"... Nesse dia ele puxou a gola da minha blusa e olhou lá dentro, passou a mão em meus seios, barriga, tocou no botão da minha calça; eu achava que tinha que deixar... Ele colocou minha mão onde queria que eu o tocasse, e eu deixei, mesmo tremendo. Ele nem perguntou se podia fazer aquilo, mas fez mesmo assim.

Fui para casa com uma sensação esquisita, mas me sentia bem, de um jeito torto. Sentia-me muito adulta, muito emancipada... Outro dia, ele me chamou até a casa dele, seus pais estariam fora, ele disse que ia "ser muito legal", e eu fui. Fui preparada para fazer o que ELE quisesse fazer, sem me preocupar muito comigo mesma, com minha vontade.

Lá, depois de um tempo, ele tirou a camisa. Fiquei congelada um momento, não sabia se deveria estar ali. Ele disse "tira a blusa também pô", "deixa de frescura, eu já vi tudo mesmo".

E obedeci, porque não queria que, quando ele fosse contar aos amigos, dissesse que eu tive "frescura"... Ele não se contentou, tirou minha roupa, tirou a dele, disse que tinha camisinhas, que eu não tivesse medo; e numa tentativa fútil e cruel de nivelar meus sentimentos e minhas sensações, naquela hora, à dele, disse que também era virgem, que eu seria sua "primeira". Eu cedi, deixei que ele tentasse, e quando senti dor, pedi para parar, mas não parou. Falou "é assim mesmo, depois passa", e continuou, ignorando protestos, medo e lágrimas.

Talvez minhas tensões naquela hora tenham impedido que ele conseguisse terminar, o que o fez levantar frustrado, reclamando comigo, mas por fim disse que "ta certo, já ta valendo, entrou um pouquinho. Agora tu chupa pra eu gozar."

Nunca fui a mesma depois desse dia, nunca mais pude apagar esse momento de lembrança. Talvez alguém diga que foi violência o que aconteceu, que não foi estupro, porque eu consenti. Mas, nunca me senti tão violentada, nunca senti meu corpo e meu ser tão violados, nunca me senti tão destruída, por dentro e por fora, nem tão frustrada comigo mesma, nem tão impotente. Que esta história possa ser um exemplo de que alguns estupros são consentidos, de que algumas violências são menos aparentes que outras para que outras meninas não passem pelo que passei. Que não conheçam o sexo como eu conheci, que empoderem-se de seus corpos e não deixem que outros o façam.

Abraço!

Carta a Priscila

Recife, 2 de junho de 2016

Cara Priscila, como educadora em formação não me sinto em preparação para lidar com questões de gênero e sexualidade que devem surgir na profissão docente.

Qualquer coisa, vamos conversar.

Abraços!

Thalita.

9. Eu produzindo "algo artístico"?

Sendo artista, professora e pesquisadora

Carta a Priscila

Recife, 28 de julho de 2016

Olá, Pri!

Ontem desmontamos a exposição "Tramações" e em seguida te vi postando comentários sobre as tuas cartas – e o retorno delas – nestas quatro semanas de exposição ao público.

Percebi que tu estavas feliz e que as cartas proporcionaram um retorno significativo. Eu lembro que um dia te perguntei se tu produzias "algo artístico", "produções de arte" ou "poéticas visuais" (já não sabia nem como nomear para tentar te alcançar). Tu respondestes que não e que dedicava tua formação somente no campo da docência. Eu percebi tua resistência em acreditar que as cartas poderiam compor uma poética. Talvez a tradição das belas artes em nosso curso tenha provocado algumas marcas em ti. Estou certa? Como tu enxerga a tua instalação "Cartas" depois da exposição? Como tu percebes as tuas cartas no campo artístico? O que mudou? Consegues ver uma separação na tua formação entre ser artista, professora e pesquisadora?

Estou escrevendo um artigo e quero compartilhar um trecho produzido com os pensamentos em ti:

Armei fraturas nos processos de ensinar e aprender ao capturar as experiências pessoais de gênero e sexualidades das/os estudantes e transformá-las em debates, relacioná-las com leituras, compará-las com outros marcos teóricos e torná-las ponto de partida para a produção de poéticas. Este caminho de produção de conhecimentos, priorizado pela educação da Cultura Visual, "exige, ainda, lidar com a multiplicidade de

sentidos, significados e usos dessas experiências, entendendo-as sempre como trincheiras de nossas subjetividades, de nossos contextos, parcialidades e, também delírios" (MARTINS; TOURINHO, 2015, p. 137).

No contexto de formação destas estudantes o processo de criação artística estava atrelado a nomes renomados e legitimados pelo sistema das artes. Suas experiências não entravam nas aulas como fonte de conhecimento e suas práticas artísticas eram consideradas apenas um "esboço de profissionalização" devido ao foco na docência. Uma das estudantes escreveu: "nossas falas apenas ilustravam os caminhos iniciais de uma vida profissional e nossas experiências estavam subjugadas as experiências daqueles que fizeram, ganharam ou deflagraram histórias". Em outro encontro em sala de aula elas questionaram "a concepção do ensino de artes que ainda considera os fazeres do cotidiano como uma estética pobre, não criativa e não imaginativa. Nossas produções artísticas ficam guardadas porque são intimidadas pela obsessão das técnicas e destrezas das belas artes".

Junto com as oito colaboradoras deste estudo percebi a necessidade de uma formação pedagógica que priorize o protagonismo das/os estudantes.

Neste mesmo caminho, Priscila fortaleceu sua fé, questionou os ensinamentos religiosos com os quais conviveu e assumiu que questões religiosas poderiam fazer parte de suas ações pedagógicas nas escolas. Entendeu que ao trabalhar com a perspectiva da Cultura Visual as suas versões de realidade, suas percepções de mundo são interpretações – instáveis e mutantes – e, "portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/expectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação, faixa etária, formas de lazer e demais experiências socioculturais" (MARTINS; TOURINHO, 2015, p. 141).

Tramei, intencionalmente, processos de ensino e aprendizagem, caminhos de pesquisa e ações poéticas. Tramar tornou-se metáfora para minhas ações como docente, pesquisadora e produtora de imagens e nesta pesquisa narrativa e artográfica tornou-se "dispositivo de existência" (BOURRIAUD, 2011). Ao tecer pontos e linhas com oito estudantes do curso de Artes Visuais encontrei pistas – mesmo que incompletas – para entender como acontece a formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades.

Para ajudar na reflexão:

BOURRIAUD, Nicolas. Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si. Tradução Dorothee de Bruchard.

São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Encontros com sensibilidades em saudáveis desequilíbrios da razão: atos e processos de aprender, pesquisar e ensinar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Educação da Cultura Visual: Aprender... Pesquisar... Ensinar... Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p. 133-146.

Carta a Luciana

Recife, 20 de Agosto de 2016

Luciana, demorei bastante para conseguir responder tua última carta. Tenho medo de ficar atordoada com a proporção que as coisas estão tomando. Sinto medo das responsabilidades que estou desenvolvendo com as cartas. E também me sinto fortalecida.

Confesso-te, senti muito medo em expor as cartas, em mostrar-me. Presenciei as pessoas lendo minhas cartas, algumas chorando, me escrevendo em retorno. Eu me vi fazendo algo grandioso, como sempre imaginei, sonhei, mas não sabia como concretizar. Na exposição eu pude ver isso acontecer. Chorei muitas vezes, mas foi de alegria. Encontrei um caminho, um possível caminho.

Sim, a tradição das Belas Artes em nosso curso provocou algumas (muitas) marcas em mim. Eu nunca fui capaz de me ver como produtora de arte, ou seja, uma artista. Como vou dizer que sou artista se não desenho tão bem? Sempre saía das aulas de desenho muito pra baixo, com dor de cabeça, vontade de mudar de curso. Ali não era meu lugar, dentro de um ateliê. Uma tarde inteira para não conseguir um desenho ao menos parecido. Sentia-me frustrada, incapaz. Compartilho com você algumas frutos das minhas práticas na graduação:



Desenhos de observação modelo vivo e busto. E Acrílica sobre papel, 2014.



Percebo (agora) algumas possibilidades de transitar pelo universo das artes visuais não apenas como professora/pesquisadora, mas também como artista/produtora de imagens. Estou começando a pensar também sobre a possibilidade da poética já existindo antes mesmo da participação na "Tramações". O fato de ter tido este momento na Galeria Capibaribe contribuiu para uma maior visibilidade do trabalho. Mas não já era antes? Coloquei a arte para circular?

Ter participado de uma exposição em uma galeria me legitimou como artista? Talvez, mas este trabalho que estamos desenvolvendo com as cartas existe e é legítimo como arte (de acordo com minhas novas leituras sobre o que é arte) independente de estar em uma galeria. O que você pensa sobre isso? Não nego a importância da instalação "Cartas" exposta em um espaço reservado para acontecimentos artísticos (uma galeria).

O que é ser artista? O que é fazer arte? Minhas compreensões sobre arte ainda sofrem influências das concepções clássicas. E sempre relacionei arte a objetos e artistas consagrados, talvez por isso, sinto dificuldades em entender pessoas e histórias de vida comuns como possibilidade poética. Partindo deste pensamento iniciei meu diálogo com Foucault (1995) quando ele diz sentir-se surpreendido com o fato da sociedade apenas relacionar arte a objetos e não a indivíduos ou à vida. Por que separamos arte e vida?

"Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?"

(Foucault, 1995, p.261).

Descobri a normatização sobre a forma de fazer, ver e julgar arte (as normas existem por toda parte) e te digo isso não apenas por ter lido em um livro. Ainda me sinto presa a essas normas.

A arte contemporânea me abraça. Parece que estou artista contemporânea e que:

-através da palavra como elemento visual dominante, por exemplo- conduz ao engajamento da percepção em um gesto de "ver-ler". Existe ainda aí a sugestão de um deslocamento, em direção ao público, do processo de agenciamento simultâneo e disjuntivo dos campos verbal e plástico, configurando talvez um tipo específico de campo vivencial para o espectador, expresso na deflagração de certos processos mentais-corporais, tais como produção de imagens, narrativas (BASBAUM, 2007, p. 35).

Tudo que fazemos deve intencionar e causar transformações em nós. Transformar o outro. Como disse em outro momento quero tocar o sensível das pessoas por acreditar nas possíveis transgressões a partir disso, tecer minhas críticas e reflexões às relações de poder que "não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade" (Foucault, 1979, p.71).

Neste processo venho firmando um compromisso com a educação, pesquisa e arte. Não é? E percebo meu crescimento como mulher, educadora, pesquisadora e agora artista. E arte pode ser isso: "transformações". Dizem ser um trabalho cheio de histórias de vida. Concordo.

Abraço, Priscila Ferreira.

Para ajudar na reflexão:

BASBAUM, Ricardo. Além da pureza visual. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Disponível em:

https://monoskop.org/images/2/29/Rabinow_Paul_Dreyfus_Hubert_Foucault_Uma_trajetoria_filosofica.pdf

FOUCAULT, Michael. Microfísica do Poder. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

Carta a Kadai

Recife, 21 de junho de 2016.

Como você está? Não espere de mim uma escrita rebuscada, requintada. Não aprendi a ser assim. Agora irás conhecer um pouco mais sobre como ando tumultuando minha casa e a faculdade a partir de minhas cartas.

Em quase todas confidencio segredos meus e não se limitam a questões relacionadas a gênero e sexualidades. Conversamos sobre a pesquisa do meu tcc, ainda em andamento. Eu e você temos histórias de vida diferentes, mas por vezes, interligadas. Pensamos parecidos, não tenho dúvidas. Também ando preocupada com as relações humanas, assim como você.

Hoje me lembrei daquele homem solitário e cheio de contrastes emocionais. Ele trabalhava escrevendo cartas pessoais e tocantes para outras pessoas. Depois de decepcionar-se com um relacionamento ele se encanta por Samantha, ela tinha voz suave, era sensível e engraçada. Surge entre eles uma amizade intensa insinuando uma história de amor. Mas Samantha é um sistema operacional intuitivo. Tão verdadeiro que tecnologia e humano se confundem. Estou falando de um filme, mas acredito que não estamos longe desse avanço tecnológico.

Falta a expressão, olhares se cruzando, falta o toque, abraços, risos, encontros casuais.

Estamos cada vez mais nos conectando por redes sociais virtuais e nos afastando das redes "reais". Estamos cada vez mais ocupados, e é status de nobreza aquela frase "não tenho tempo". Relacionar-se virou coisa de desocupado, é o que parece, e sinto que "a mecanização geral das funções sociais reduz progressivamente o espaço relacional" (BOURRIAUD, 2009, p. 23). Nos distanciamos do outro/a. Nos calamos, fechados em um mundo de ilusões.

Escondemo-nos por trás de status, fingimos ser quem não somos. Estamos cada vez mais

solitários/as, em nossos quartos dependentes de likes, comentários, etc. Falta diálogo, amor, viver com o outro/a.

Qual é a potência e o valor da carta nos dias de hoje? Confesso que também perguntei isso quando comecei a enviar cartas. E esse não é o meu único questionamento. A quem importa minhas histórias? O que há de transgressor nestas cartas? Parecem-me perguntas complexas. E realmente não saberei responder neste momento.

Mas as pessoas ficam tão alegres quando eu entrego uma carta. Sentem-se especiais e amadas. Entreguei cartas a colegas do curso que mal conheço e recordo perfeitamente a expressão de cada um/a. Há um tempo (muito tempo) receber uma carta tinha este mesmo significado. Os amantes declaravam-se por cartas, os navegantes contavam sobre terras novas. E ao enviar a carta não era tão seguro que ela chegasse ao remetente. Esperava-se com ansiedade, quando chegava às mãos até tremiam, eu acho que tremiam. As minhas tremeriam de emoção, medo, curiosidade. Só que hoje temos tantas formas de dizer "estou vivo/a" e parece ser louco tentar dizer por meio de cartas, não é? Mas por que cartas? Respondo-te dizendo: foi a maneira mais próxima e significativa que encontrei para compor e narrar histórias sobre gênero e sexualidades. Foi assim que consegui chegar mais próximo de minha família, principalmente do meu irmão que enfrenta inúmeros desafios por não apresentar-se heteronormativo.

Sobre a instalação "Cartas" e estar sendo artista confesso que ainda resisto a esta afirmativa.

Com as cartas construí relações diversas entre obra e espectador. É o que percebo com minha participação na exposição "Tramações". Em obras de artistas contemporâneos "múltiplas relações são construídas entre obra e observador, ou seja, os sentidos não estão prontos" (CANTON, 2009, p. 51).

Talvez eu possa ressignificar o mundo através de minhas histórias e de outros/as. É o que estou tentando fazer. A instalação "Cartas" 2016 mostra quem sou, fala sobre de onde vim,

minha formação. E percebi que diante dos/as leitores/as isso se amplia. As pessoas se relacionam bem com "meu" trabalho. E assim como Manoel de Barros eu só uso a palavra para compor meus silêncios.

Para finalizar, te conto um segredo: narro histórias para me aproximar do outro/a. E foi trocando cartas que gerei sentido em mim e no outro/a. Não deixa de ser uma arte "relacional". Falo sobre interações humanas. Pode ser essa uma das preocupações de artistas contemporâneos/as que, assim como você, se preocupam e seguem problematizando.

Abraço, Priscila!

Para ajudar na reflexão:

BARROS, Manoel de. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BOURRIAUD, Nicolas. Estética Relacional. São Paulo: Martins, 2009.

CATON, Katia. Narrativas enviesadas. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

10. Eu, a religiosidade e o feminismo

"Ser católica ou feminista?"

"Trilhando meu caminho como mulher"

"Sobre o prazer feminino"

Carta ao leitor/a

Recife, 13 de julho de 2016

Olá amigo/a leitor/a escrevo esta carta para contar-lhe um pouco mais sobre ver-me polarizada nos estudos sobre gênero e sexualidades. Tentarei explicar, pois acredito não ser a única mulher a vivenciar esse dilema entre feminismo e religiosidade. Sou uma mulher religiosa, como já relatei em outras cartas. Quando iniciei os estudos sobre gênero e sexualidades me via polarizada.

Para mim está clara a existência desses dois extremos: fundamentalismo católico e um feminismo anticatólico.

Dentro do movimento feminista me sentia anormal, assim como na religião, tendo que vestir uma roupa que não me cabia. Um dilema: ser católica ou feminista? Sigo com os estudos, percebo possibilidades de superar esta polarização (daquilo a mim apresentado como ideologias opostas): fundamentalismo católico e um feminismo anticatólico – no contexto latino americano-. Com leituras e estudos relacionados a gênero, feminismo e religião fiz novas descobertas, por exemplo, "ao lado do aberto sexismo e da misoginia de muita teologia cristã, sempre existiram mulheres e homens que questionaram esse sexismo, e em especial, sua legitimação religiosa-teológica" (VUOLA, 2015, p. 44).

Existem teólogas feministas e elas criticam as instituições católicas e a teologia há anos. E que assim como eu "muitas das primeiras feministas, em diferentes partes do mundo, agiram motivadas por sua fé em um Deus que garante igualdade e liberdade absoluta para todos os humanos" (VUOLA, 2015, p. 44).

Dentro do movimento feminista (que passei a entender como hegemônico) eu me sentia como se não fosse uma mulher normal, apenas por ser religiosa. Acho que a não existência de um

sujeito universal feminino precisa ser considerada. Concordas? As diferenças entre nós, mulheres, são enormes. Existiria um modelo feminino único? A cada dia percebo que não. Por vezes, algumas feministas tratam-me como alienada. "Uma ingênua, a religiosa que precisa de salvação, libertação". Uma postura "excessivamente superficial, homogeneizante e às vezes abertamente negativa" (VUOLA, 2015, p. 42). Posso dizer ter sido este um dos motivos de não me sentir acolhida pelo feminismo (este feminismo no singular). Talvez esteja equivocada.

Algumas mulheres discordarão do que direi, mas acredito que o feminismo sendo no singular exclui mais que inclui. Podendo ser normatizador também por ter criado uma nova ordem ao dizer que uma mulher para estar dentro do movimento deve abandonar suas crenças religiosas, demonstrando pouco conhecimento sobre as várias possibilidades de vivenciarmos a religiosidade, a fé. Com isso entendo que "se a crítica feminista perceber a religião somente ou principalmente como instituição, torna-se cega às múltiplas formas vividas da identidade religiosa das pessoas, que incluem a resistência de muitas mulheres às suas tradições religiosas" (VUOLA, 2015, p.46).

Pensam na religiosidade apenas como instituição, mas além disso, compreendo minha religião como experiência vivida e não apenas como instituição, neste caso a instituição Igreja Católica Apostólica Romana. E as religiões são mutáveis, assim como a cultura é. Da idade média para a contemporaneidade muitas transformações aconteceram na religião a qual pertença, por exemplo. A igreja não é a mesma, cada vez mais cresce o número de seguidores que assim como eu questionam o que nos é imposto como verdade única e absoluta.

Refletindo junto a Vuola (2015):

A religião como parte da cultura não é imutável. Ignorar a história de mudanças e interpretações variadas pode ser parte do interesse tanto das forças mais hegemônicas dentro das religiões, como daqueles que querem manter uma visão da religião como

algo inevitavelmente sexista e patriarcal, sem possibilidades de mudança (WUOLA, 2015, p. 44).

Sou parte de uma parcela de pessoas que procura estar por dentro de um movimento plural. Acho contraditório as narrativas de mulheres religiosas e feministas serem excluídas do próprio movimento. Mulheres que se esforçam para serem reconhecidas nos ministérios, mulheres que tentam construir uma religião não sexista. E percebo de forma clara que muitas feministas não conhecem ou não reconhecem o trabalho realizado por teólogas feministas. Acredito na importância da crítica às instituições religiosas, mas precisam ser feitas com conhecimentos para termos resultados significativos.

Eu acredito em Jesus Cristo, não me imagino convivendo com a visão amarga, dura, triste, atormentadora do mundo sem a existência dele em minha vida. Cristo para mim, assim, torna-se uma necessidade.

Para criticar algo precisamos buscar conhecimentos para não cometer equívocos, por exemplo, eu mesmo sendo católica desconhecia a existência da teologia feminista e apenas conheci ao iniciar estudos sobre gênero e sexualidades a partir do feminismo. Com os estudos descobri que as teólogas feministas construíram uma história pensando o racismo, pobreza, sexualidade. E vejo que essas questões são presentes na teologia feminista antes até de surgirem em outros movimentos. Apenas mulheres brancas e de classe alta preocupam-se unicamente com o sexismo. Para elas o fato de serem mulheres é seu único problema. Pois em todas as demais questões pertencem à classe dominante. E por esta razão acredito que devemos considerar outras formas de opressão. Por este motivo eu, mulher, negra e de classe baixa, pretendo aprofundar-me nas questões das opressões para além do sexismo, assim como Ruether (1975).

Será possível superar essas polarizações? Acredito que sim. A começar refletindo sobre as possibilidades de nenhuma religião ser apenas sexista. Também sobre a religião como

empoderamento, resistência, esperança e consolo (VUOLA, 2015). Entender a pluralidade de vivenciarmos o feminino. Pensar em feminismos, talvez. Somos plurais. Permitir-se repensar tudo que já foi dito. Onde não há espaço para dúvidas existe liberdade? Acredito que quando não permitimos dúvidas e questionamentos dos discursos/práticas consolidadas deixamos de praticar a liberdade e conseqüentemente já não somos livres. Começo a me questionar se existe possibilidades de sermos 100% livres, pois sempre nos cobram definirmos um lado, posicionamentos. Ambos os lados não nos permitem questionar sua ideologia, aprisionando-nos em uma nova ordem.

Não pretendo que nada dessas coisas que escrevo tornem-se verdades absolutas. Apenas pretendo problematizar-me sempre para não cair em contradição. Passei a andar por caminhos incertos. Reconheço as possibilidades de questionar todas as minhas certezas (e não apenas as minhas). Mesmo sabendo que, por vezes, preferimos sentir segurança, clareza, solidez, certezas estou escolhendo confrontar-me com minhas provisoriidades, precariedades e incertezas (LOURO, 2013). Assim seguirei (talvez provisoriamente): fazendo ecoar minha voz marginalizada.

Para ajudar na reflexão:

VUOLA, Elina. Gênero, feminismo e religião. In: ROSADO, Maria José (org). Questões teóricas e metodológicas sobre gênero, feminismo e religião. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). Corpo, gênero e sexualidade. Petrópolis: Vozes, 2013.

Conheci Rosemary Ruether lendo o texto "Questões teóricas e metodológicas sobre gênero, feminismo e religião" de Elina Vuola. Infelizmente só encontrei o livro "New woman, new earth" de Ruether (1975) citado por Elina em inglês, não encontrei traduções. Mas trago-lhe comentários do trecho encontrado no texto de Elina Vuola no livro "Gênero, feminismo e religião" organizado por Maria José Rosado (2015).

Carta ao leitor/a

Paulista, 15 de maio de 2016.

Perguntaram-me como ando trilhando meu caminho como mulher. Pensei e só consegui chegar a esta conclusão:

Tornaram-me mulher

Observei-me mulher.

Estou me tornando outra.

E serei outras.

Abraço.

Priscila Ferreira.

Carta ao leitor/a

Recife, 21 de abril de 2016.

Criei coragem e resolvi te contar sobre minha falta de conhecimentos sobre o prazer feminino. Em uma aula da disciplina "Tramações: cultura visual, gênero e sexualidade" todas as mulheres presentes na sala de aula receberam uma página de um quadrinho chamado "Garota Siririca". Eu nunca tinha ouvido falar sobre essa garota! E pasme amigo/a! Embora a professora tenha distribuído de maneira aleatória, a que recebi diz muito sobre mim.

Compartilho com você querido/a! Repare, eu nunca ouvi falar em PRAZER! Nunca ouvir falar sobre PRAZER FEMININO! Aprendi que sexo é apenas para reprodução e nunca para sentir prazer. Aprendi também que sexo apenas no casamento e sexo fora do casamento JAMAIS! Estaria cometendo grande pecado, algo imoral, pornográfico, perigoso. E fazendo precisaria pedir perdão, confessar ao padre, seria condenada, assim como Maria Madalena.

Abraço, Priscila!

Até que ponto estamos/ somos Pó's?
Até que ponto EU ESTOU/ SOU?

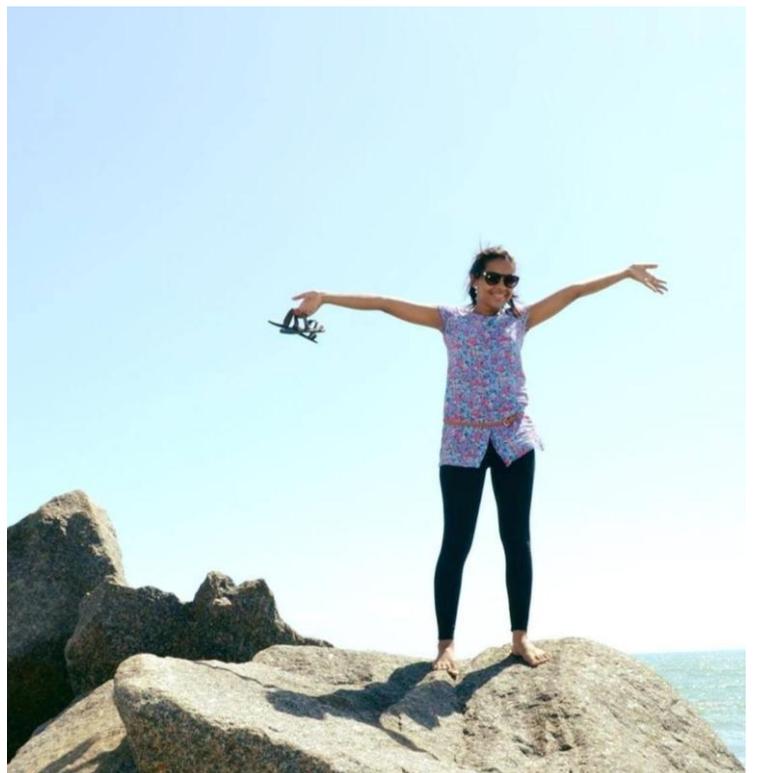
— Por moderna?
PRAZER FEMININO (?)
Prazer Feminino (?)

FEMININO?

PRAZER?











11. Entre amigas

"Como seria a sala de aula que sonhas?"

"Não existe ensinar sem aprender"

Carta a Clarissa

Recife, 1 de abril de 2016.

Estar envolvida na pesquisa "Tramas na Formação de Professoras/es para Questões de Gênero e Sexualidades", desenvolvida por nossa orientadora Luciana Borre, foi um desafio devido a minha relação pessoal com o catolicismo. Em minhas vivências familiares e na igreja aprendi que práticas homossexuais são pecados. Às vezes me sinto confusa e pressionada com tudo isso, mas ando problematizando-me e lendo muito a respeito (NATIVIDADE, 2009; LOURO, 1997).

Perguntei-me várias vezes se estava a serviço do "inimigo" por defender que homossexuais e sujeitos não heteronormativos merecem respeito e legitimação. Sou agente da corrupção moral quando me nego a colaborar com a discriminação de gênero e sexualidades? Distanciando-me destas "verdades" questioneei se é correto disseminar discursos de ódio durante as pregações religiosas. Na minha concepção de fé, Cristo é amor e, por amar sem julgar, não discriminava por classe social, raça, etnia, gênero ou sexualidade.

Como pode reparar, não é fácil pra mim. Muitas vezes tenho minha relação com Cristo colocada em dúvida. É como se agora eu fosse uma marginal também, uma contaminada, imprópria somente por questionar a doutrina.

Diante de tudo que te falei finalizo te contando um segredo: ao imaginar-me como professora de artes visuais em processo de formação me vejo discutindo as separações de gênero e as situações de opressão de sexualidades. Na sala de aula que sonho não existe ódio, dor, discriminações e exclusões. Acredito que o papel dos/as professores/as neste processo é importante e tenho consciência que a sala de aula é um dos vários espaços que pode valorizar uma diversidade de sujeitos que pensam de modo diferente. E você? Como seria a sala de aula que sonhas? aguardo tua resposta.

Com carinho, Priscila Ferreira!

Para ajudar na reflexão:

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. *Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana*. n. 2, 2009, p. 121-161.

Carta a Camilla

Recife, 1 de abril de 2016.

Querida Camilla, estamos aprendendo muito sobre questões de gênero e sexualidades no campo das artes visuais, mas sei que tuas inquietações incomodam e que precisamos contar nossas experiências em sala de aula para que um olhar crítico reflexivo se instaure em nossas ações pedagógicas. Estamos em processo de formação docente e muitas vezes não sabemos o que fazer em sala de aula por inexperiência.

Ainda te digo, amiga, que mesmo aqueles/as que pesquisam sobre gênero e sexualidades enfrentam muitas situações conflitantes. Em sala de aula surgem muitas situações "estranhas" e não sabemos reagir a todas elas, assim como o próprio Duque (2014) relata em sua experiência em sala de aula, mesmo sendo um pesquisador experiente se sentiu confuso diante de uma situação inesperada:

Desconcertado, perguntava-me se ela seria uma travesti ou transexual. Como em pouco tempo teria que fazer a chamada pelo nome da lista de presença, e, certamente, lá não constaria o seu nome social, pensava comigo mesmo: "como vou chamá-la pelo nome de registro se lutamos tanto pelo reconhecimento da feminilidade trans? Mas, e se ela não for travesti ou transexual?" (DUQUE, 2014, p. 658).

Como já dito em outra carta acredito que não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 1993) e com isso ensinar e aprender acontecem de tal forma que quem ensina também aprende.

Duque se viu diante de uma situação nova, para ele desconcertante. Mas tomou uma atitude:

sugeri que, se houvesse alguém na sala com um nome de registro que não se identificasse, que fosse até mim naquele momento para que eu pudesse anotar o nome adotado socialmente no diário. Outra mulher que havia passado despercebida por mim se levantou e se aproximou dizendo que, por favor, eu não a chamasse pelo primeiro

nome, somente pelo segundo. Ninguém mais se pronunciou. Por um lado, eu havia me enganado em relação à minha suspeita, por outro, aprendi o quanto, por estudarmos, pesquisarmos e ensinarmos sobre questões que envolvem sexualidade e gênero em uma perspectiva da diversidade sexual, não estamos livres dos estranhamentos que envolvem o que temos historicamente construído e identificado como sendo "normal" e "não normal", afinal, também somos compostos pelas mesmas normas hegemônicas de construção do gênero e da sexualidade (DUQUE, 2014, p. 659).

Duque reconheceu que se enganou e assumiu que não está livre de estranhamentos. O modo como agiremos diante dos relatos dos/as nossos/as estudantes/colegas e das situações comentadas por Duque podem ser transgressores ou reafirmar estereótipos sobre o feminino e o masculino. E você o que pensa sobre isso?

Da sua amiga, Priscila Ferreira.

Para ajudar na reflexão:

DUQUE, Tiago. "Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!": gênero, sexualidade e formação de professores/as, 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/8205/pdf>. Acessado em 13/05/2015.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados. Vol.15, nº 42, 2001, p. 259-268.

2. Falando sobre gênero e sexualidade em família



Carta a minha irmã, Danielle

Recife, 2 de abril de 2016

Irmã, minha querida te escrevo esta carta diante de teus olhos. Não estas me olhando, porém te vejo de onde estou. Se tivesse levantado a cabeça teria me visto também. Eu prometo que terei cuidado com as palavras que registrarei nesta simples carta. Você é minha irmã mais velha e muito do que sou devo também a você. Queria falar de como foi difícil pra você ser a irmã mais velha. Nada vem com tanta facilidade pra nós. Mas acredito que tenha sido muito mais pesado pra você.

Quantas vezes ouvi você ser julgada na adolescência apenas por sair sozinha para ir atrás de seus objetivos?! Foram muitas. Uma menina nunca poderia ser tão transgressora naquela época. Um absurdo ir pra igreja sozinha, fazer cursinho preparatório para o vestibular, trabalhar entregando panfletos nas ruas pra ter um pouco de dinheiro. Logo diziam "Danielle está com namorado", "você é uma qualquer", entre tantas outras coisas que te fizeram chorar. Você foi muito forte, suportou todos aqueles julgamentos e foi longe. Superou seus obstáculos, ultrapassou as barreiras. E foi motivo de muito orgulho para nosso pai quando foi aprovada no vestibular do IFPE no curso de edificações. "Mas, como pode uma menina metida com essas coisas de menino?" As pessoas sempre acham algo pra tentar desqualificar as vitórias alheias, não é?

Eu te via e me inspirava em você. Eu queria ser como você. Um pouco menos estressada. Uma menina tão pequena como você é, e carrega dentro de si uma força que acho até que desconheces. Enfrentar o machismo diariamente de forma tão explícita não deve ser fácil. Constantemente te ouço falar que não vai à obra com determinada roupa para não despertar em seus colegas (pedreiros, almoxarifes, etc.) piadas que te fazem mal, palavras

que você não gosta de ouvir. Mas irmã, o problema está neles. Eles que estão fazendo algo errado e não você.

Queria poder te ajudar assim como me ajudou. Estou escrevendo meu trabalho de conclusão do Curso de Artes Visuais da UFPE, e é justamente sobre essas questões, mas especificamente na educação. Sobre como trabalhar questões de gênero e sexualidades na escola. Sobre como ocorre a formação de professoras/es das artes visuais da UFPE.

Conversamos bastante sobre o fato de termos um irmão gay, nossos medos e inquietações. E percebo que aos poucos estamos entendendo as várias possibilidades de ajudarmos ele nesse processo difícil e por vezes doloroso. Já te falei que aceitar é muito pouco. Pessoas não heteronormativas merecem respeito sim, e mais que isso devem ser valorizadas. Meu desejo, e acredito que o seu, é que nosso irmão tome consciência e se fortaleça para encarar todo preconceito sofrido. E nós podemos ajudá-lo nesse processo. Quero que juntas possamos contribuir para o fortalecimento dele. Eu estou me dedicando para que minhas/meus estudantes saibam que uma menina pode ser engenheira, técnica em edificações, arquiteta, o que quiser ser.

Que gênero não determina papéis sociais e não diz o lugar que devemos estar. Elas saberão que podem ser uma Danielle da vida, não será fácil, mas saberão.

Comentei com nosso irmão o quanto ele está me ensinando sobre a pessoa e profissional que pretendo ser. Eu não pretendo ser uma professora que reafirma discriminações por gênero ou reprimi os/as estudantes por questões de sexualidades. E acredite, às vezes ele não tem escolha. Os preconceitos existem e por vezes o obrigam a ser quem ele não quer, só por causar estranhamentos. Ele também sofre, apenas não consegue compartilhar conosco suas dores. Pra ele também é difícil. E eu também achava que nós apenas deveríamos aceitar ele como ele é. Mas descobri que isso é muito pouco. Ele precisa ser valorizado. Na escola ele apanhava e o garoto que batia nele me falou (e eu lembro-me bem) "bato nele porque ele é uma menininha". E a professora dele parecia não se importar. Por vezes, precisei defendê-lo.

Não quero ser como ela (a professora omissa a estas questões). Ele só andava com meninas, por um tempo não viam problema, achavam até que ele era privilegiado por isso, mas depois passou a ser motivo de preocupação. E quando ele contou pra nossa mãe e pai do namorado, todos sofreram, e talvez o que sentiu maior dor tenha sido nosso próprio irmão. Não ser aceito por ser quem se é dói muito, acredito eu.

Imagina se ele se sente bem ao se imaginar em roupas de "menina"? Se ele sofre por não poder ser assim? Eu já imaginei isso, me vi caminhando com ele na rua, agora sendo ela. Eu senti algo estranho, chorei. Pensei em todas as coisas que ele teria que enfrentar (a começar pela família). Mas estou de mãos dadas com ele e, se talvez ele um dia se assuma assim, eu estarei ao lado dele. Se ele estiver feliz. Só quero que ele tome a consciência de que pode ser quem ele deseja ser e que estaremos com ele. O que me diz?

Como professora em processo de formação estou descobrindo que quero ser um instrumento de amor onde eu esteja. Aprendi muito com você e estou aprendendo muito com nosso irmão. Vamos ajudá-lo?

Abraço, Priscila Ferreira!

Carta a minha irmã, Danusia

Recife, 2 de abril de 2016.

Quantas vezes já te mandaram soltar o cabelo e usar roupas que te deixem mais feminina? Muitas. Incluindo eu. Gostaria de te pedir desculpas se em algum momento provoquei em você questionamentos sobre sua feminilidade. Às vezes falamos sem saber o quanto nossas palavras podem repercutir e causar dor e sofrimento nas pessoas. Quero te contar que estou aprendendo coisas que me deixam confusa e por vezes sem ação. Descobri como pode ser doloroso não poder ser quem somos por despertarmos incômodo em outras pessoas. Diante disto agora me preocupo com minhas posturas em sala de aula diante destas questões sobre o que é ser menina/menino. Além disso, me interesso por saber como ocorre a formação de professores para questões de gênero e sexualidades no curso que estou quase me formando. Questiono sobre de que forma esse "padrão de feminilidade" entra nas salas de aula e como aprendemos que "o mundo é dividido em coisas de mulher e coisas de homem". Minha preocupação está ligada a forma com que minhas atitudes poderão afetar as/os alunas/os em suas subjetividades. Não quero repetir com minhas/meus estudantes os erros que cometi com você.



Gostaria de te dizer que padrões de feminilidade são construções culturais e existem diferentes formas de se viver a feminilidade, o padrão não é único. Eu aprendi isso com leituras e estudos, mas aprendi também com você. Abraço Priscila Ferreira!

Carta a Priscila

Paulista 10 de abril de 2016.

Priscila, vejo a questão da homossexualidade como uma opção sentimental. Sem dúvida o meu maior medo ao saber da escolha sentimental/sexual do nosso irmão não foi "nossa que vergonha meu irmão é gay" e sim "meu Deus o que será dele nesse mundo tão preconceituoso?" Na verdade, apenas lembrei-me das terríveis mortes de pessoas que fizeram a mesma escolha. Chorei muito. Tive ao meu lado o abraço do meu namorado, que tentava me acalmar e que sem saber como opinar apenas me abraçou. Meu amor por nosso irmão nunca mudou. Sempre será meu irmão e também meu filho caçula assim como você e nossas irmãs.

O meu desejo não só para nosso irmão, mas para todos que amo e para todos no mundo, é que estudem se dediquem a uma profissão e não desistam de seus objetivos. Para mim fica claro que não importa a classe econômica, devemos estudar. Os educadores nunca estão preparados para lidar com o tema sexualidade. Precisam aprender a trabalhar com estas questões. E, não como opinião particular e sim com o coração. Saber amar seus alunos como seres humanos. Eles precisam entender a interdisciplinaridade do mundo, tudo se interliga, o que se ensina deve relacionar-se a vida do aluno e de seu meio.

Os homossexuais vivem uma luta interna diária, ao se descobrirem diferentes. Tentam entender o porquê são diferentes. Ao se encontrar como ser humano, precisam lutar para serem aceitos. O mundo precisa aprender algo tão simples, que cada um deve cuidar da sua própria vida. Muitos passam tanto tempo cuidando da vida alheia que esquecem de suas próprias lutas e de seus próprios sonhos. Sobre nosso irmão, sempre peço a Deus, não que mude sua opção, mas que o proteja e ilumine seu caminho, apenas Deus sabe o porquê de

tudo na nossa vida, o certo e o errado. Apenas a ele pertence o julgamento. É nisso que acredito. Abraço, Danielle!

Carta a Priscila

Paulista, 28 de abril de 2016.

Minha filha, eu não sou boa com palavras, a questão de meninas não brincarem com meninos, é porque aprendi com meu pai que meninos são mais violentos, e na sua natureza brincam mais com violência.

Sobre Marcos ele é o que ele é, não sei se é por opção. É meu filho e nunca vou desprezar, só não quero que siga um caminho errado. Ele é o que é e ponto.

O importante é ser feliz.

Você é uma guerreira que sabe o que quer. Rezo todos os dias para que tudo dê certo em sua vida. Não há vitórias sem luta e não há luta sem vitória. Te amo do fundo do coração, um beijo. Chorar não é sinônimo de fraqueza e sim fortaleza. É da personalidade de cada um.

Abraço de mainha.

13. O que não termina

"O que há de transgressor nestas cartas?"

Carta ao leitor/a

Paulista, 25 de agosto de 2016

A quem importa minhas histórias? O que há de transgressor nestas cartas? Ouvi dizer que ando seguindo uma linha de pesquisa pós-moderna e ligada a um "feminismo burguês". E ainda que essas coisas que fico falando em minhas cartas são apenas opiniões sem cientificidade. Cartas repletas de "idealismos é muito normal para uma pessoa religiosa", disseram-me outro dia. Um conhecido disse "seremos amigos, mas essas coisas que você anda dizendo não servem para nada". Ainda não tinha pensado se sou ou estou "pós-moderna" (e preciso ser ou estar pós-moderna?), mas percebo que de maneira cordial e perversa muitos dizem que minha forma de pensar, de ser e de produzir conhecimento não é legítima. Compreendo que em todos os discursos existem relações de poder (FOUCAULT, 1979), mas por vezes, questiono-me: estão tentando desqualificar minhas estratégias de pesquisa para fortalecer seus pontos de vista? Pós-modernismo? Modernidade Líquida? (BAUMAN, 2001) São conceitos/perspectivas ainda não muito claras pra mim. Mas pelo pouco que sei, entendo que a clareza que busco talvez nunca aconteça e que outras formas de pensar atormentam. Incertezas assustam. Estou atrevida, ousa duvidar das coisas que aprendi. Por vezes, sinto falta de bases sólidas e certezas inabaláveis porque parece ser mais fácil transitar assim.

Com as cartas pude entender a necessidade de pensar o processo de formação de professore/as para diversidade de gênero, sexualidades, racial, geracional, classe social. Cada vez mais acredito ser necessário discutir-se as separações e opressões de sujeitos por fugirem a "norma", aquilo que a maioria das pessoas de uma sociedade entende como "normal" ou "natural". Descobri também que muitos/as professores/as tentam tornar a sala de aula um ambiente menos hostil, mais inclusivo. Compartilho um exemplo de que é possível, nos pequenos detalhes, transgredir na educação dos meninos e meninas:

em determinada escola de educação infantil, as professoras autorizaram os meninos interessados em brincar na casinha de bonecas a entrar e se divertir com as meninas da turma. O previsível aconteceu: alguns pais começaram a reclamar ao saber que seus filhos às vezes deixavam os carrinhos para brincar com as bonecas e panelinhas. "Eles ficavam loucos para entrar lá, choravam. Nós não iríamos deixar?!", contava-me a aluna-professora referindo-se aos desejos dos meninos. Então, segundo ela, a equipe decidiu tomar uma atitude que, se por um lado foge ao necessário enfrentamento pedagógico junto aos pais, por outro, garante que os brinquedos sejam partilhados por todos/as. Em vez de entrar em um processo de convencimento dos pais, que poderia não ter resultado prático imediato, a equipe passou a chamar a casinha de bonecas de casinha lúdica. A mudança do nome da casinha driblou a censura daqueles pais mais incomodados (DUQUE, 2014, p. 661).

A sala de aula deve ser um espaço onde não exista ódio, dor, discriminações e exclusões.

Com isto, entendi o papel das/os professoras/es neste processo e tomei consciência que a sala de aula é um dos vários espaços que pode valorizar uma diversidade de sujeitos que pensam de modo diferente.

Recriminar pessoas que socialmente são vistas como "anormais" as faz sofrer, por isso me comprometo a dedicar-me para que cada vez mais os "anormais" sejam valorizados e respeitados. E sobretudo, que tomem consciência de suas potencialidades, empoderando-se.

Como Santomé, quero educar para liberdade:

Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidade de êxito (SANTOMÉ, 1995, p.166).

Confesso, por vezes sinto-me confusa e com muitas incertezas. Mas sempre entendendo cada vez mais a necessidade da presença de pesquisas voltadas para formação de professores/as para questões de gênero e sexualidades. E para começarmos é preciso problematizar-se.

Como arte/educadora vejo-me discutindo as separações de gênero e as situações de opressão de sexualidades. Tenho consciência do importante papel que os formadores docentes exercem nesse processo de tomada de consciência. Sujeitos pensam de modos diferentes e isso precisa ser levado em consideração em sala de aula. E precisamos falar sobre isso nos cursos que formam educadores/as.

E mais, descobri a importância e legitimidade de minha história. Mas ainda questiono-me sobre quem legitima quem. Eu quero acreditar na possibilidade de sermos legítimos/as independente de qualquer coisa. Histórias de vida importam e geram conhecimentos. É uma forma de produção científica diferente, mas não menos legítima e verdadeira. Também não é a melhor, é apenas diferente. Assim como eu sou diferente de você, mesmo que por vezes nossas narrativas possam se interligar.

Abraço, Priscila Ferreira.

Para ajudar na reflexão:

BAUMAN, Sigmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FOUCAULT, Michael. Microfísica do Poder. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org).

Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

E QUANDO O CANDOMBLÉ ESTÁ NA ESCOLA?
ENSINO DE ARTES VISUAIS E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

SANDRO DRUMOND BARBOSA DE MORAES

RECIFE/ 2017

SANDRO DRUMOND BARBOSA DE MORAES

E QUANDO O CANDOMBLÉ ESTÁ NA ESCOLA?

ENSINO DE ARTES VISUAIS E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Artes Visuais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco.

Orientadora: Prof^a. Dr. Luciana Borre Nunes

RECIFE

2017

SANDRO DRUMOND BARBOSA DE MORAES

**E QUANDO O CANDOMBLÉ ESTÁ NA ESCOLA?
ENSINO DE ARTES VISUAIS E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA**

Data da defesa:

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr. Luciana Borre Nunes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Prof^a. Dr. Renata Wilner

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Prof

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orixá, Logun Edé, que me levou a conhecer o povo de axé. Ele me escolheu como filho e tenho certeza de que sua doce e amorosa bravura impulsionou a realização deste trabalho. Sou grato também às minhas mães pelo amor, pela paciência e pelos conselhos, pois elas se dedicaram muito por mim. Ao meu pai, que amo, compartilho este agradecimento, por mostrar os caminhos que não deveria seguir.

Aos meus e minhas amigxs gostaria de agradecer pelas ideias, conversas, votos e sentimentos. Aos meus e minhas professorxs da Graduação em Artes Visuais/UFPE, especialmente a Dr. Luciana Borre Nunes e Renata Wilner um sincero obrigado pelos investimentos, direcionamentos, ensinamentos e acolhimento. Dirijo-me também a todos àqueles que na escola, me criticaram e discriminaram como ser humano pelas minhas condições religiosas e sexuais, pois vocês deram forças e esperanças para produzir essa investigação a fim de provocar outros indivíduos para uma nova postura de tratamento com a diversidade.

Por fim, dedico esse Trabalho de Conclusão de Curso ao meu tio Silvio Mauro Barbosa de Moraes (Post Mortem), pois em momentos críticos de minha vida, ele sempre investiu na minha formação escolar.

“Um babalaô me contou:

Antigamente, os orixás eram homens.

Homens que se tornaram orixás por causa de seus poderes.

Homens que se tornaram orixás por causa de sua sabedoria.

Eles eram respeitados por causa de sua força,

Eles eram venerados por causa de suas virtudes.

Nós adoramos sua memória e os altos feitos que realizaram.

Foi assim que esses homens tornaram-se orixás.

Os homens eram numerosos sobre a Terra.

Antigamente, como hoje,

Muitos deles não eram valentes nem sábios.

A memória desses não se perpetuou.

Eles foram completamente esquecidos;

Não se tornaram orixás.

Em cada vila, um culto se estabeleceu

Sobre a lembrança de um ancestral de prestígio

E lendas foram transmitidas de geração em geração,

Para render-lhes homenagem”.

VERGER, Pierre Fatumbi (2011).

RESUMO

Esta investigação aborda quais os possíveis enfrentamentos vivenciados pelos(as) arte/educadores(as) ao abordarem questões relacionadas às religiões de matriz africana na Educação Básica. Para entender e refletir sobre estes aspectos baseei-me nos seguintes autores: Roberto Conduru (2002), Renata Wilner (2010; 2012;2012;2016), Stela Caputo (2012), Erisvaldo P. dos Santos (2005), Maurice Tardif (2008), Marilda Oliveira de Oliveira (2014), Vagner Gonçalves Silva (2007). Os dados foram produzidos por meio de narrativas autobiográficas de três arte/educadores(as) no início de suas formações profissionais no Curso de Artes Visuais da UFPE, já que é nos primeiros anos de atuação docente que as dificuldades e estratégias de superação possuem maior notoriedade. É uma pesquisa narrativa com recortes autobiográficos que evidencia os fatos considerados importantes para cada colaborador (a), logo, o uso dessa metodologia se tornou essencial para perceber de forma latente esses embates. Ao interpretar os dados verifiquei quatro entraves principais relacionados ao ensino de artes visuais e as questões religiosas de matriz africana: o etnocentrismo religioso de matriz judaico-cristã, o medo e desconhecimento das religiões de matriz africana e a abordagem romantizada e estereotipada, por parte de alguns professores de Arte, do conteúdo História e Cultura Afro-Brasileira instituído pela Lei 10.639/03 e garantido na sua modificação para a Lei 11.645/08.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Religiões de Matriz Africana; Lei 11.645/08.

SUMÁRIO

I. Apresentação.....	08
II. Metodologia.....	12
III. Sobre lapsos de pensamentos e como eles podem ser tecidos.....	16
IV. Sobre o início das análises.....	18
V. Considerações sobre Cultura, Etnocentrismo e Religião.....	22
VI. Medo, Tabu e Desconhecimento das Religiões de Matriz Africana.....	27
VII. O Caso da Professora que era bruxa.....	31
VIII. Sobre Arte/Educação, Religiões de Matriz Africana e obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.....	34
IX. “Em um véu de luz/ Eu vou-me adespandindo”: considerações finais?.....	41
Referências Bibliográficas.....	44

I. Apresentação

13/08/2016

Pesquisar é investigar algo. Seus verbos são construir, (per) seguir, (per) correr caminhos - velhos ou novos - que finalizam em pontos de chegada e iniciam outros pontos de partida. Meu ponto de partida para a produção desse trabalho foram as minhas experiências em uma escola pública estadual, precisamente uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) da cidade do Recife, onde desenvolvi um projeto de Artes Visuais que abordava as representações visuais de alguns personagens das religiões de matriz africana.

O projeto pedagógico “Refletindo imagens, refletindo discursos: novos olhares sobre a cultura afro-brasileira” surgiu a partir da percepção dos inúmeros preconceitos observados durante o meu período do estágio curricular referentes à religiosidade afro-brasileira. Seu objetivo envolvia a ampliação de olhares sobre essas religiões, refletindo e confrontando imaginários visuais existentes sobre seus personagens religiosos. Por exemplo, os imaginários visuais ou modos de ver *Exu* foram trabalhados por meio de debates coletivos em que eu apresentei imagens sobre essa divindade; comparando e contextualizando os períodos históricos de suas origens, além dos posicionamentos ideológicos, sociais e temporais de seus produtores.

Precisamente as fotos etnográficas de Pierre Verger (2002), os vultos (estátuas) religiosos da Umbanda e a pintura “Exú” (2012)



Figura 1- As representações de Exu na fotografia de Verger (direita, canto superior), no vulto de Exu na Umbanda (direita, canto inferior) e na pintura do artista André Luiz (esquerda) não compartilham do mesmo modo de ver esse personagem religioso.

do artista André Luiz, utilizadas por mim nas aulas, representavam Exu de maneiras diferentes e a comparação entre elas foi o estímulo pedagógico para que os (as) estudantes demonstrassem, por meio de desenhos ou de descrições, como visualizavam esta divindade.

Contudo foi no desenrolar deste projeto pedagógico, em 2015, que percebi as dificuldades para se abordar as religiões de matriz africana no âmbito escolar. Tanto como conteúdo ou como assunto corriqueiro numa conversa entre colegas, notava que essas religiões ora eram estigmatizadas, ora sofriam algum tipo de invisibilidade. Meu interesse em entender quais as dificuldades que o (a) arte/educador (a) enfrenta nasceu de situações como: a presença de expressões jocosas por parte dos estudantes ao se referirem a essa religiosidade, a existência de cartazes e imagens na direção escolar contendo exclusivamente afirmações religiosas cristãs e pelo tratamento segregador e hierarquizante que o corpo docente e administrativo fazia ao determinar que alguns grupos religiosos estão acima de outros, ou que alguns grupos deveriam temer outros.

Mais além, a leitura de outras pesquisas sobre o campo de estudo, ajudaram a aumentar minha curiosidade, além de dar subsídios para entender fatos vivenciados por mim na adolescência quando estava cursando o Ensino Médio.

Muitas vezes, demorei a entender que algumas situações de constrangimento vividas nesse período tinham relação por eu ser adepto do Candomblé e da Jurema Sagrada. Certa vez, ao produzir um desenho de uma *Pombagira*, uma garota ao me perguntar sobre o nome daquele personagem, demonstrou espanto quando ouviu a resposta. Ademais, me chamou de *perverso* por estar desenhando aquele ser. A associação de atribuir a *perversidade* pela escolha de desenhar esta personagem alude a característica de que ela é relacionada a sensualidade e a prostituição, ações criticadas pelo grupo religioso dessa colega de turma. Assim, pude concluir que seu julgamento vinha a partir de uma repressão sexual e religiosa para com a *Pombagira*.

Contudo, se as religiões de matriz africana apareceram nesta ocasião como um assunto corriqueiro e deixou impressões na minha memória enquanto sujeito, o meu olhar sobre a problemática religiosa na escola ganhou uma maior motivação quando

me depararei com a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” através da lei 10. 639/03, que diz:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

£ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput desde artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

£ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASÍLIA, 2003).

Sendo a arte afro-brasileira “qualquer manifestação plástica e visual que retome, de um lado, a estética e a religiosidade africanas tradicionais, e de outro, os cenários socioculturais do negro no Brasil” (CONDURU apud SALUM, 2007, p.10), o ensino desse conteúdo apresenta grande probabilidade de se relacionar com as religiosidades de matriz africana. Logo, situações semelhantes a minha experiência de estágio serão frequentes também para outros (as) arte/educadores (as), evidenciando a importância de discutir quais os enfrentamentos existentes ao se abordar tais assuntos em sala de aula.

Mas, além de investigar essas dificuldades, esta pesquisa também percebeu que existem estratégias que os (as) arte/educadores (as) encontram para trabalhar esses assuntos.

Com a realização desse trabalho também espero que seja um material de auxílio na formação inicial desses (as) profissionais, especificamente para a perpetuação de uma nova realidade no ensino da cultura afro-brasileira, possibilitando o cumprimento da lei 10.639/03.

Para entender e refletir sobre estes aspectos analisei a produção de narrativas pessoais de outros três arte-educadores(as) em início de carreira profissional, já que é nos primeiros anos de docência que as dificuldades são mais presentes no processo de formação da identidade docente. A elaboração de um diário de memórias e a gravação de entrevistas foram os instrumentos utilizados para

obtenção dos dados, constituindo, por fim, uma abordagem metodológica narrativa com elementos autobiográficos.

Os principais autores utilizados para estabelecer estes diálogos foram a Marilda Oliveira de Oliveira (2011, 2014) que esclarece como a narrativa e a autobiografia podem ser utilizadas para a pesquisa em Artes, Erisvaldo P. dos Santos (2005), Stela Caputo (2012) que, respectivamente, aprofundam a questão de intolerância religiosa em relação às religiões de matriz africana dentro da escola e como os estudantes adeptos dessas fés são tratados nesse espaço. Renata Wilner (2010; 2012; 2016), que numa abordagem fiscalizadora em relação à implementação da Lei 11.645/08, disponibiliza um mapeamento, feito entre os anos de 2010 – 2012, das escolas da GRE Recife Norte e GRE Recife Sul que abordam, na disciplina Artes, o conteúdo “História e Cultura Afro – Brasileira”, o que é fundamental para o entendimento de como as instituições de ensino estão se portando diante da obrigatoriedade de um conteúdo que potencializa discussões problematizadoras sobre nossa sociedade.

Para entender sobre as relações de poder entre as religiões busquei nas elucidações de Vagner Gonçalves Silva (2007) a compreensão de como ocorrem à perseguição das religiões de matriz africana por concepções religiosas neopentecostais e por último, desenvolvi o trabalho compartilhando do pensamento de Roberto Conduru (2002) em relação a uma postura provocativa para o conceito de *Arte Afro-Brasileira* que preocupa entender esse campo artístico muito mais como um conjunto de manifestações plásticas, que torna imprescindível para seu entendimento a contextualização com os âmbitos sociais e temporais na qual ela se insere do que uma manifestação estilística de um grupo de artistas.

II. Metodologia

14/08/2016

Caminhos criados, trocados, reelaborados e esquecidos podem ser considerados metáforas para definir o conceito de metodologia, pois para o (a) pesquisador (a), o caminho trilhado para responder uma pergunta de pesquisa precisa corresponder aos elementos disponíveis para possibilitar produzir sua investigação. Concordo com Oliveira (2011, p. 177) quando diz que:

No que concerne à metodologia de pesquisa, não há uma prescrição, um modelo, um caminho, o que há são diferentes possibilidades, muitas vias, e nós, pesquisadores, ao examinarmos nosso objeto de estudo, é que vamos definir quais abordagens, quais instrumentos, quais técnicas ou métodos nos servem melhor para este ou aquele momento de pesquisa. Aceitar o fato de que a experiência investigativa é marcada por incertezas e que nem sempre a ordem é estabelecida com facilidade.

Assim, acredito que é tão significativo explicarmos qual tipo de metodologia foi utilizada pelo investigador, como também evidenciar o processo que foi vivido até chegarmos as “respostas” ansiadas. Primeiramente, como estudante de Graduação em Artes Visuais da UFPE e arte/educador em início de carreira profissional, tive experiências difíceis ao abordar as questões de religiões de matriz africana na Educação Básica, contudo, somente minha história de vida não respondiam aos meus questionamentos.

Eu não tinha uma clareza de como poderia seguir um viés metodológico com as ideias, que naquele momento, queria realizar para a produção dos meus dados de pesquisa. Escolhi seguir minha intuição e procurei fazer um diário de memórias para que outros (as) arte/educadores (as) escrevessem suas experiências sobre o assunto. Ele, inicialmente, deveria passar uma semana com os (as) colaboradores (as) que deveriam responder duas perguntas: quais tuas experiências pedagógicas com a abordagem das religiões de matriz africana? Como elas ocorreram? Assim que devolvido, o caderno iria retornar a eles (as) após de ter sido lido, e se fosse necessário, também apresentaria outras provocações.

A potencialidade deste tipo de diário é semelhante aos diários de aula que os (as) professores (as) utilizam em seus trabalhos docentes, pois ambos “do ponto de vista metodológico, fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em

documentos pessoais ou narrações autobiográficas” (OLIVEIRA, 2011, p. 184, apud. ZABALZA, 2004, p.14).

As narrações de fatos vividos seriam os dados de pesquisa e neste instante, tive consciência que um caminho metodológico estava sendo construído. Mais além, percebi que o diário era um instrumento em potencial, pois com a possibilidade de entregar aos (às) colaboradores (as) um dispositivo que estimulasse a escrita, também poderiam dar margens para que eles desenhassem ou interferissem com imagens sobre o assunto provocado.

Mesmo sendo por textos ou por imagens (desenhos, gravuras, colagens, pinturas) a narrativa enquanto viés metodológico de pesquisa recorre para elementos cognitivos que poderiam intensificar o aparecimento do objeto de estudo. Quando narramos algo selecionamos pela memória os fatos mais significativos vivenciados em nossas experiências:

Utilizar-se da memória é fazer uso deste exercício de voltar atrás, buscar aquilo que nos afeta, que deixou marcas, adentrar, arriscar a lembrar fatos e passagens que nem sempre trazem satisfações. Rememorar é organizar o pensamento em formato de relato escrito, oral, visual (OLIVEIRA, 2011, p. 181).

A partir da leitura desses relatos ficaria evidente quais foram os fatos de maior significação para seus (suas) produtores (as) quando viveram a experiência de abordar as religiões de matriz africana na sala de aula. Logo, a partir disso verifiquei se existiam elementos semelhantes nas experiências vividas por mim e também se correspondiam aos resultados de outras pesquisas sobre o campo de atuação (CAPUTO, 2012; PEREIRA, 2013; SOUZA, 2013).

Mas apesar de ter planejado intervalos de uma semana para os (as) meus (minhas) colaboradores (as) preencherem com suas narrativas, a disponibilidade de tempo fez percorrer alternativas que não constavam no planejamento da pesquisa. Logo, indicado pela professora orientadora, produzi entrevistas gravadas para obter um maior material para análise. Os encontros aconteceram na Universidade Federal de Pernambuco e tiveram duração de 16 a 25 minutos, em maio de 2016. Por outro lado, o diário só foi utilizado com uma colaboradora, entre o período de 12/05/2016 até o dia 30/05/2016, no qual revezamos relatos escritos e desenhos sobre as relações vividas em nossa prática docente.

Assim, inúmeras memórias foram compartilhadas. Elas possuíam em comum o fator de serem originadas a partir de arte/educadores (as) em início de sua atividade profissional, ou seja, a partir de docentes que estavam “mergulhados” em processos de construção dos saberes experienciais de sua profissão. Segundo Tardif (2014, p. 48):

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas, se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Se todos os fatos contados correspondem ao período de formação destes saberes, as dificuldades encontradas ao abordar as religiões de matriz africana podem afetar de maneira negativa como os (as) arte/educadores (as) percebem e direcionam suas atividades pedagógicas ou, por outro lado, podem provocar mecanismos de superação que desemboque em possibilidades de atuação profissional dentro dos limites encontrados. O autor ainda informa que:

é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2014, p.51).

Com isso, afirmo que o objeto de estudo eram os próprios saberes experienciais dos (as) professores (as) a respeito dessa temática. Além disso, acredito que ao adotar como critério de escolha para colaboradores (as), aqueles que iniciaram sua vida profissional em um período de até 5 anos, deixaria mais fértil o aparecimento dos problemas vividos como também, sabendo da marca que essas experiências deixam durante toda vida docente, a probabilidade de articular saberes estratégicos para superação das problemáticas da área seria mais intensa.

Deste modo, o próprio caminhar da pesquisa mostrou que a metodologia se estruturou naturalmente com o processo. A intuição e a verificação de insuficiência de dados foram necessárias e cruciais para entender que somente a pesquisa

autobiográfica não contemplaria de maneira eficiente a complexidade de como os (as) professores (as) encontram obstáculos em seus trabalhos, como também, próprios elementos da temática abordada davam subsídios para ir à busca de outras histórias. As multiplicidades de contextos e de religiões de matriz africana poderiam trazer relatos diferentes, ou seja, uma riqueza de material para análise, além do que, para que a sociedade perceba que existem zonas de conflitos entre religiões dentro do espaço escolar, era preciso que os embates não fossem somente expostos por uma percepção individual, mas que ganhe notabilidade a partir de fatos ditos por uma parcela maior de pessoas.

III. Sobre lapsos de pensamentos e como eles podem ser tecidos

13/01/2017

Pedir para que uma pessoa conte algo é adentrar um mundo diferente do seu, onde a soberania não te pertence. É o outro que, por meio de códigos, vem evocar representações (imagens, palavras, movimentos) para te ofertar o que desse mundo deverá sair. Inspirado nessa relação entre *memória* e *narrativa* é que os capítulos deste estudo foram sendo constituídos a partir de pequenos lapsos de pensamentos que tinham tamanho, certidão de nascimento, data e por último, eram tão científicos como artísticos, porque continham conceitos, análises reflexivas, polens de objetividade e águas de subjetividade.

A Ciência precisa rever e remexer ela mesma, principalmente, nas estruturas de sua *forma*. E quando se fala de *forma* a Arte já vem potencializando há muito tempo as possibilidades de si, indo a busca da provocação dos sujeitos para um (re)existir no mundo. Como possuo dificuldade em escrever, tive que buscar de mim mesmo um esforço tremendo para poder materializar esse Trabalho de Conclusão de Curso. Primeiramente, queria problematizar as normatizações que o sistema acadêmico e científico exige na produção desse texto, contudo não adianta querer fazer um mousse de limão se não se sabe descascar limões. Assim, este TCC possui elementos que são comuns em qualquer outro trabalho que segue as orientações da sistematização tradicional científica como também, e graças a meu espírito inquieto, tenta romper com isso, trazendo por meio do relato, dos capítulos e do uso de algumas imagens, a personalidade do meu ser.

E o que é deixar mais pessoal em um capítulo, se não provê-lo de data de nascimento? Para mim, datar cada fragmento de texto é dar sentido de organização as reflexões de um (a) pesquisador (a), é situar seu pensamento em um contexto temporal que possibilita subsídios para o próprio (a) produtor (a) de conhecimento perceber seu desenvolvimento e suas colocações de maneira processual podendo, por fim, ratificar ou retificar sua postura. Dessa forma, além de uma questão estética, as datações me ajudaram a escrever, pois auxiliou meu entendimento sobre o que estava fazendo, mostrando que cada capítulo por mais que esteja sendo tratado de

forma particular, se conecta com um eixo problemático que originou toda a pesquisa, que são as dificuldades que o (a) arte/educador (a) encontra ao abordar as religiões de matriz africana na escola.

IV. Sobre o início das análises

18/08/2016

Sabe quando você compartilha sua história com algum colega ou irmão (ã) e nesse momento, ele (a) também conta o que viveu? Que a mesma situação que você, por exemplo, sentiu vergonha ou medo também foi experimentada por outro alguém, mas que os contextos de pessoas e de lugares eram diferentes? Pois bem, essa sensação de similitude é que me inundou ao fazer conexões entre os enfrentamentos que vivi e os que meus (minhas) colaboradores (as) viveram. Creio que construir um pensamento a partir das histórias de outros e se encontrar nelas é o que caracteriza um dos fatores mais interessantes da metodologia narrativa.

Minha primeira colaboradora produziu juntamente comigo um diário de memórias durante o mês de maio de 2016. Ela escreveu sobre suas dificuldades enquanto professora, trazendo vários elementos do cotidiano educativo. Mesmo registrando fatores distintos, a maioria estabelecia relações com as religiões, já que eram exemplos de enfrentamentos étnico-raciais que ela, enquanto mulher negra, sofreu em seus ambientes de trabalho. Podemos começar a introduzir as reflexões a partir do seu relato:

Antes de falar sobre a temática da religiosidade afro, falo da temática negra como um todo. As escolas e a própria sociedade ainda não lidam com isso de forma positiva. De cabelo solto ou de turbante as pessoas se acham no direito de intervir ou externar opiniões sobre. Exemplo: estava em um ponto de ônibus hoje e um rapaz disse que era melhor eu prender o cabelo. Por que eu, afrodescendente, ou a sociedade tão miscigenada quanto eu quer impor um padrão sobre a MINHA aparência? Contudo, infelizmente, isso é o mínimo, pior foi quando fui proibida de dar aula de cabelo solto (colaboradora 1 em 12/05/2016).

Podemos perceber que os motivos pelos quais os cabelos soltos da colaboradora sofreram repressão estavam relacionados ao fato que esta identidade esta à margem dos critérios de legitimação. Quando se percebe que o cabelo dela está associado à identidade étnica-racial de um grupo, neste caso os (as) negros (as), e que estes (estas) possuem uma história de discriminação racial no Brasil, concluímos que os critérios para a repressão que ela sofreu estão embutidos de

influências de como os (as) negros (as) são vistos (as) na nossa sociedade. Contudo, nem sempre esses modos de ver são explícitos, pois, em nosso país, existe uma dificuldade social para acreditar que ocorram discriminações deste gênero. Caputo (2002, p. 238) nos diz que

para o pesquisador Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2005), qualquer estudo sobre racismo em nosso país deve começar por notar que, aqui, o racismo foi, até recentemente, um tabu. 'De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto e comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso *status* de povo civilizado (GUIMARÃES apud. CAPUTO, 2005, p.39).

Se o racismo é silencioso e silenciado por uma convenção político-cultural (perpetuou-se como um tabu) pode-se pensar que as agressões a indivíduos negros se dão, muitas vezes, de forma sutil, como também podem ficar impunes. A origem disso pode ser encontrada ao analisar a História da Diáspora Africana e a construção sócio-histórica dessas religiões, já que as crenças das etnias africanas escravizadas eram depreciadas pelos grupos religiosos e sociais hegemônicos que sobrepujaram poder sobre elas. Atualmente, algumas dessas ofensas continuam reproduzindo valores dessas relações depreciativas. Caputo (2002, p.240) ainda nos diz que:

cada racismo tem uma história particular, e a marca do racismo brasileiro é a ideia de 'embranquecimento', elaborada, de acordo com o autor, por um orgulho nacional ferido, "assaltado por dúvidas e desconfianças a respeito do seu gênio industrial, econômico e civilizatório.

Logo, pode-se pensar que tudo aquilo (valores, identidades, comportamentos) que não compartilham da ideia de "*embraquecimento*" acaba sendo alvo de exclusão, perseguição e, portanto de violência. Daí existe a possibilidade de atrelarmos a intolerância religiosa ao Candomblé, por exemplo, ao racismo já que, para mim, o modelo religioso "negro" não condiz com o modelo religioso "branco". A relação bem e mal no modelo africano não ocorre de forma semelhante às doutrinas cristãs. Exu, que é comumente associado à maldade pelos grupos religiosos cristãos, poderá ser tão bom quanto mal. Na seguinte trecho, percebemos isso:

Exu é um orixá ou um eborá de múltiplos e contraditórios aspectos, o que torna difícil defini-lo de maneira coerente. De caráter irascível, ele gosta de suscitar dissensões e disputas, de provocar acidentes e calamidades públicas e privadas. É astucioso, grosseiro, vaidoso, indecente, a tal ponto que os primeiros missionários, assustados com essas características, compararam-no ao Diabo, dele fazendo o símbolo de tudo o que é maldade, perversidade, abjeção, ódio, em oposição à bondade, à pureza, à elevação e ao amor de Deus. Entretanto, Exu possui o seu lado bom e, se ele é tratado com consideração, reage favoravelmente, mostrando-se serviçal e prestativo. Se, pelo contrário, as pessoas se esquecerem de lhe oferecer sacrifícios e oferendas, podem esperar todas as catástrofes. Exu revela-se, talvez, desta maneira o mais humano dos orixás, nem completamente mau, nem completamente bom (VERGER, 2011, p. 76).

A pregação dos *primeiros missionários* comparou Exu ao Diabo para enaltecer as características de Deus, mas o próprio autor a partir de suas pesquisas etnográficas demonstrou que o caráter moral dele, destoava do que foi relacionado pelos cristãos, pelo fato de que varia de acordo com as oferendas prestadas. Será que podemos concluir que o conceito de bem e mal são os mesmos para a religião dos missionários e para os fiéis de Exu na África? Será que o conceito de Diabo, instituído pela Igreja Católica, teve existência na África quando os missionários chegaram para escravizar? Será que a estratégia de associar Exu ao Diabo deixa visível ou faz permanecer às características boas desse orixá?

Para mim, a partir dessas indagações, percebo que Exu é somente mais um exemplo de que o *modelo religioso “negro”* não condiz com o *modelo religioso “branco”*, ocasionando uma problemática grande no universo religioso brasileiro quando envolvem as religiões de matriz africana. Mesmo sendo elas criadas a partir de dinâmicas de resistência cultural, como sincretismo, fica muito evidente que determinados valores religiosos de alguns grupos se sobressaem a outros.

V. Algumas considerações sobre Cultura, Etnocentrismo e Religião

20/08/2016

O entendimento de que alguns grupos culturais influenciam outros grupos é baseado em estudos que qualificam o conceito de Cultura como algo dinâmico, que se movimenta. Mas, para entendermos como os europeus atuaram nas concepções de fé das etnias negras escravizadas no Brasil, precisamos entender que existem dois tipos de dinamismo cultural, como afirma Laraia (2002, p.96), “uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro.”

Este contato, chamado pelos antropólogos de aculturação, poderá se dar de diferentes maneiras. Em alguns contextos, pode ser lento e pacífico, mas no caso da diáspora africana, foi de forma rápida e brusca. Veremos que a religião foi um dos alvos principais que os portugueses almejavam modificar.

Quando os portugueses chegaram na África, os iorubás, grupo linguístico e cultural da Nigéria (VERGER, 2002), cultuavam os orixás. Estes são ancestrais divinizados que possuem atribuições de zelar a natureza e prover mantimentos para a sociedade. Um orixá era cultuado de forma mais marcante que outros, podendo ter algumas divindades que reivindicassem as mesmas atribuições em lugares diferentes. Também existiam aqueles que possuíam uma popularidade uniforme em todo território iorubá, ganhando uma representatividade e importância mais presente nos cultos. Além de serem responsáveis por zelarem pelas famílias, muitos deles não morriam de morte natural, ou seja, morte que em iorubá vem a ser o abandono do corpo, *ara*, pelo sopro, *è mí*. Eles sofreriam uma metamorfose nesses momentos de crise emocional, provocada pela cólera e outros sentimentos violentos. “O que neles era material desaparecia, queimado por essa paixão, e deles restavam somente o *àse*, poder em estado de energia pura” (VERGER, 2012, p. 18).

Entretanto, a ligação entre os fieis com a divindade se dava a partir da consagração de alguns elementos materiais, muitas vezes sendo confeccionados ou retirados da natureza, mas com o mesmo objetivo, serem destinados a conter o *axé*

do deus. Eles passavam por uma sacralização, geralmente a partir do sangue de animais imolados. Se novamente, pegarmos o exemplo de Exu, saberemos que uma das formas de representação que esse deus tinha era um montículo de terra e um objeto fálico chamado *Ogó*, por ventura, encravado sob ela. Sendo Exu o orixá da pulsão, força, virilidade, foi comumente relacionado à sensualidade e a ejaculação, sendo a forma fálica o ícone que representa esses atributos.

Por ter sido associado ao Diabo, ele se tornou uma divindade vista como algo ruim e malfeitora. Temos, então, um acontecimento de que os valores de um determinado grupo, por meio da aculturação, sobrepujaram ao de outro grupo, de forma que mesmo não trazendo seu acervo religioso e material para o Brasil, os (as) negros (as) foram obrigados (as) a serem batizados (as) na fé de seus (suas) senhores (as) e a considerar este orixá como o demônio para que também pudessem esquecer seu lado bom.

Quando os valores de um grupo, quase sempre provenientes da parcela mais forte e dominante, são tidos como parâmetro para a realidade de outros, ocorre um caso de etnocentrismo. Assim, Rocha (1984, p.7) contribui definindo que “etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência.”

Logo, para os cristãos que aportaram na Nigéria, o entendimento da moralidade de Exu era diferente de como eles concebiam o que é *bem e mal*. Baseados em uma doutrina maniqueísta e com o intuito de converter aquelas pessoas para sua religião, os missionários viam sua fé como a melhor, restando, então, por rebaixar a divindade do “*inimigo*” atrelando significados negativos a ela.

Quando os valores europeus são considerados parâmetros, temos um tipo de etnocentrismo chamado de eurocentrismo. Para Santos (2005), ambos seriam considerados os elementos responsáveis para que a sociedade brasileira considere o cristianismo como a religião “correta”. Ele afirma:

Em verdade, o que existe mesmo na sociedade brasileira, e de sobra, é eurocentrismo e etnocentrismo. É aí que se produz um entendimento de que a religião certa é aquela que os europeus nos trouxeram, cuja matriz é judaico-cristã. As outras religiões, não são

propriamente religiões, mas seitas, expressões de religiosidade, credences, magias e superstições. Para esse tipo de entendimento, a única religião que tem uma mensagem boa para vida é o cristianismo, porque promete a vida eterna (SANTOS, 2005, p.14).

Dessa maneira, essa legitimação das religiões de matriz judaico-cristã como a religião “certa” ocasiona dificuldades para que as outras religiões sejam vistas nas escolas, pois por não serem consideradas como corretas, são muitas vezes invisibilizadas.

Quando cheguei no EREM vi códigos que demonstravam direcionamentos sobre quais expressões religiosas seriam certas. De início, existia um cartaz colado na parede da coordenação com a seguinte frase “*Jesus disse: Eu sou o caminho, a verdade e a vida. Ninguém vem ao pai senão por mim*”. No mesmo ambiente estavam presentes imagens de *Nossa Senhora* e uma Bíblia Sagrada. Notei que esses elementos poderiam partilhar de uma postura da fé das coordenadoras, contudo, como se sentiriam estudantes, funcionários (as), ou professores (as) que compartilham de uma fé de matriz africana ao perceberem que o uso daquela frase demonstrava uma visão unilateral por parte de uma instituição de ensino público? E por que as representações existentes direcionam valores sobre quais expressões religiosas são certas?

Vale salientar que posicionamentos dessa natureza, por parte de profissionais que possuem uma atividade política de formação social, contribuem para que estudantes escondam as religiões às quais pertencem. Os (as) estudantes ficam inibidos para assumirem suas identidades religiosas. Como trabalhar pedagogicamente um assunto que já possui enfrentamentos sociais de discriminação, se o próprio corpo pedagógico escolar demonstra posicionamentos etnocêntricos? Uma das minhas colaboradoras afirmou: “evito trabalhar com religiões de matrizes africanas, pois as instituições são católicas. Triste, mas é assim que funciona...” (em 30/05/2016).

Diante disso, cabe ao (a) arte/educador (a) encontrar brechas para enfrentar essas posturas, ou simplesmente, evitar entrar em conflitos. No meu caso, encontrei estratégias para que fundamentassem a viabilidade do projeto de estágio na escola.

Outro fator que gostaria de chamar atenção é que essas expressões etnocêntricas aparecem de forma delicada de modo que sutilmente os valores, que

para uns são considerados como legítimos, são perpetuados. Sendo a coordenação pedagógica, um corpo importante nas escolas por gerirem politicamente as concepções pedagógicas de formação educacional, ao selecionar determinados trechos para serem exaltados para toda a comunidade escolar, ela está, por meio de uma representação simbólica, perpassando os valores em que acredita. A frase *“Jesus disse: (...) Ninguém vem ao pai se não por mim”* não apresenta ofensa, mas demonstra que somente existe um caminho de comunhão com o divino, concepção que não agrega a diversidade existente no meio escolar.

Contudo se em alguns momentos o etnocentrismo aparece em minúcias, em outros ele é bem preciso e violento.

Vieram me perguntar se eu era do Comdombé. Fizeram esses questionamentos por conta da minha vestimenta... eles confundem, não sabe identificar de fato quais são as indumentárias africanas. Perguntaram: "Professora, o que é que a senhora é? A senhora gosta de macumba?" Chamam de macumba, dizem que é coisa do capeta.



etnocêntricas
exemplos de
exemplos de

Sinceramente, todas as minhas intenções de tratar esta temática com crianças foram vetadas.

Então, quando a gente mostrou um catálogo de Caybé para os alunos, simplesmente, uma aluna virou para mim com aquele olhar de espanto e fez um sinal da cruz.

exemplos de
preconceituosos
comportamentos

Em 2014, trabalhei em uma escola e escolhi trabalhar o artista Caybé com o ensino infantil. Foi questionada diversas vezes pois as gestoras pesquisaram e acharam os vídeos e questionou se havia problema. Afinal, qual o problema nisso?

Também durante as aulas, surgiram comportamentos jozós quando era mencionado o nome "Comdombé" ou "Pai de Santo" correspondendo a reflexos emborçados em compreensões de preconceito e discriminação.

VI. Medo, Tabu e Desconhecimento das Religiões de Matriz Africana

27/08/2016

Muitas sensações podem surgir ao ler determinadas expressões de fé. Algumas pessoas, por exemplo, podem ficar indignadas e, assim como eu, constrangidas.

Gostaria de inicialmente me deter no caso da menina que olhando com uma expressão de espanto fez um sinal da cruz ao ver o catálogo de Carybé, artista argentino que representou a iconografia do Candomblé baiano. O ato de fazer um sinal da cruz possui, para a sociedade brasileira, um significado cultural de proteção e ela, a garota, ao fazer essa ação, intencionou proteger-se dos elementos provenientes das religiões de matriz africana. Também percebemos que nessa singela atitude, ao evocar um código religioso cristão contra os códigos afro-brasileiros, automaticamente alude às relações de poder que existem entre diferentes manifestações religiosas.

O medo das religiões de matriz africana é um dos sentimentos que aparecem em sala de aula e que dificulta o trabalho pedagógico do(a) arte-educador(a). Mas atrelado a ele, outra dificuldade é o tabu criado quando se intenciona a *falar* sobre *Candomblé*, *Umbanda* e outras religiões afins. Chamou-me a atenção, por exemplo, que durante uma reunião de professores que estavam organizando a “Semana da Consciência Negra” no EREM em que apliquei o projeto sobre os personagens religiosos, um dos organizadores falou “*devemos ter cuidado (sobre o tema da Mostra) por causa dos alunos evangélicos da escola*”. Para ele, mesmo confirmando a ideia de segregação e hierarquia em que alguns grupos religiosos têm com outros, a postura para abordar a temática da mostra deveria acontecer de modo que não provocasse conflito com um grupo que pertence a uma matriz religiosa hegemônica e dominante. Então, como ficaria a abordagem das religiões de matriz africana se elas são os principais motivos de atrito com algumas vertentes religiosas da matriz judaico-cristã?

Outro aspecto interessante é que tratar às religiões de matriz africana como tabu é corroborar com os discursos que são ditos sobre elas, reproduzindo, então, os valores e os sentidos etnocêntricos a que elas são alvos. Então, porque existem posicionamentos intolerantes por parte de algumas religiões de matriz judaico-cristã

para com elas? Será que todo o imaginário negativo atribuído às religiões de matriz africana decorre das heranças colonizadoras que os portugueses fizeram com as etnias africanas?

Para iniciarmos a discussão, trago ideias e reflexões de alguns autores (SANTOS, 2005; SILVA, 2007) que especificam quais grupos perseguem as religiões afro-brasileiras e os principais motivos para terem intolerância religiosa. Silva (2007, p.207) nos diz que para o neopentecostalismo, as religiões de matriz africana são como espaços privilegiados da ação dos demônios, os quais se “disfarçariam” em divindades cultuadas nesses sistemas.

Já vimos que a classificação das divindades de outras religiões como demônios é um exemplo de etnocentrismo, contudo, especificamente no neopentecostalismo, a ideia de que as religiões de origem africana são povoadas de ações demoníacas é recorrente. Isso se dá porque para a concepção neopentecostal, o mundo é constantemente palco das ações dos demônios que, caídos por invejarem a Deus, buscam disputar o trono celeste. Logo, o neopentecostalismo reconhece que nem sempre todas as denominações religiosas estão engajadas em combater os demônios, como também coloca que existem muitas outras que estão sendo usadas por eles.

Mas para explicar os argumentos que os neopentecostais possuem contra as religiões afro-brasileiras é preciso conhecer seus fundamentos religiosos. Surgido a partir de uma repaginada de elementos do sistema pentecostal, o neopentecostalismo possui em seu corpo doutrinário a crença no dom de cura divina, além da presença de elementos carismáticos, como a existência de línguas, incorporações pelo Espírito Santo, profecias etc. Sendo comum também a presença do sectarismo e da contenção de prazeres mundanos. Contudo, diferentemente do pentecostalismo que durante duas vezes no século XX tentou se alastrar de forma mais intensa no território nacional, foi somente no início da década de 70 que esse movimento ganhou dimensões mais extensas na sociedade brasileira. Rebatizada com o prefixo (neo), a nova doutrina construiu uma ênfase na teologia da prosperidade, na valorização do pragmatismo, no uso da mídia para realizar proselitismo em massa, além de utilizar conceitos de gestão empresarial nos templos. O abandono do ascetismo e a adoção da teologia da batalha espiritual contra outras religiões demarcam suas especificidades em relação ao movimento pentecostal.

Contudo, o próprio autor coloca que por mais que o catolicismo represente grande parte da população brasileira, as religiões de matriz africana são os principais alvos da ação neopentecostal. Ele indaga:

Mas por que a escolha dessas religiões como principal alvo? Será que uma igreja tão organizada e interessada na conversão em massa, como a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), principal representante do segmento neopentecostal, iria se importar com religiões (candomblé, umbanda e espiritismo) que juntas, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2000, somam apenas 1,7% da população? Ainda que consideremos estes valores subestimados pelos motivos históricos que geraram o duplo pertencimento dos adeptos às religiões afro-brasileiras e ao catolicismo, o ataque neopentecostal não seria “muita pólvora para pouco passarinho”? Ou seja, o “bom combate” a ser travado não seria contra o catolicismo que, apesar da diminuição de fiéis verificada nas duas últimas décadas, ainda representa, segundo as mesmas fontes, 73,7% da população? Como declarar guerra aberta a esse monopólio religioso que possui vínculos com diversas esferas da sociedade brasileira? O episódio do “chute na santa” e suas repercussões negativas (...) são um bom exemplo da dificuldade do enfrentamento aberto (SILVA V., 2007, p.208)

Assim, baseado nas repercussões sociais que vários segmentos da sociedade brasileira fizeram decorrente ao caso do “chute da santa”, ele conclui que quando os ataques da IURD dirigem-se diretamente aos símbolos de uma religião majoritária e hegemônica, como o catolicismo, sua eficácia é reduzida, “o que não ocorre com os ataques às religiões afro-brasileiras que, em geral, têm se mostrado eficazes tanto na conversão de adeptos, como no comprometimento da imagem pública desta religiosidade”(SILVA, 2007, p. 221).

Portanto, se sabemos que o imaginário social das religiões de matriz africana é comprometido pelas investidas neopentecostais, quais elementos religiosos são criticados? Quais fatores intrínsecos a essas crenças são tão absurdas para que venham a ser condenadas? Para o autor, um conjunto de coisas como a incorporação mediúnica, a realização de imolações de animais, a estrutura ancestral dessas religiões podem ser exemplos citados. Eles, por outro lado, são ressignificados pelos neopentecostais e partir de instrumentos de comunicação de massa, como jornais, programas de televisão e livros sendo, por fim, perpetuados na coletividade. Podemos citar o caso da apropriação de elementos visuais do Candomblé e da Umbanda no livro *Mãe-de-Santo* (1968) do pastor Walter Rober McAlister e *Orixás, Guias, Caboclos* (1988) de pastor Edir Macedo que ao utilizar de

termos, esculturas e outros elementos sagrados dessas religiões acabavam dando maior fundamentação para suas críticas. Silva (2007, p.214) ainda comenta que:

Para além das semelhanças existentes entre os livros de McAlister e Macedo, o que torna a publicação do segundo mais convincente para os objetivos pretendidos é o uso de uma farta ilustração que se vale do próprio status da dimensão estética e ritualística das religiões afro-brasileiras para julgá-las como demoníacas. Na capa, uma foto do orixá Oxalá (paramentado de branco) é reproduzida sobre um fundo vermelho e preto (cores de Exu), tendo à sua frente a estátua de um caboclo e de São Jorge, fios de contas, quartinhas etc. Ao centro, uma caveira é rodeada por velas acesas em círculo. Obviamente, trata-se de uma montagem de peças na forma estilizada de um “despacho” e, por isso mesmo, seu poder imagético é bastante sugestivo, sobretudo pelas associações que induz por meio de coisas funestas (a caveira); ameaçadoras (o caboclo com a sua clave erguida em posição de combate); misteriosas (os elementos litúrgicos).

No interior do livro, as legendas que acompanham as fotos pretendem desvendar-lhes os “significados verdadeiros”. No início do livro, por exemplo, a reprodução de um convite para uma festa de candomblé, tendo um tridente como emblema, apresenta a seguinte legenda: O tridente do diabo revela o intuito deste ritual.

Esse conhecimento das religiões de matriz africana feita pelos livros neopentecostais destoam dos significados dos seus grupos de origem o que, conseqüentemente, ao emergir nas escolas se torna outro enfrentamento que dificulta as possíveis ações pedagógicas do (a) arte/educador (a).

VII. O Caso da Professora que era bruxa

11/09/2016



Figura 2 - Catrina (personagem presente no *Lo Dia de Los Muertos*) produzida por uma colaboradora no caderno de memórias. (Acervo Pessoal)

Admitindo ser sensacionalista ao escrever o título “O caso da professora que era bruxa”, creio que ele é oportuno para ilustrar o último parágrafo do ensaio anterior. Concepções diferentes sobre os fundamentos das religiões afro-brasileiras estão dentro das escolas e apareceram na narrativa de duas colaboradoras. Início, portanto, com o exemplo de uma delas que escreveu em seu diário de memórias:

Outro fator que não esqueço foi quando estávamos fazendo a montagem para *Lo Dia de Los Muertos* numa escola tida como laica. Os alunos pintaram catrinas, caveiras, bandejas trouxeram umas velas, comidas, incensos. Ficou tudo lindo. Porém, tiveram que desfazer, pois as autarquias acharam que estava parecendo um despacho de macumba (em 30/05/2016).

O termo “*despacho*” que é uma designação pejorativa às oferendas feitas em espaços considerados sagrados pelas religiões de matriz africana foi utilizado na associação feita com *Lo Dia de Los Muertos*, uma festividade mexicana, de forma que demonstra que o conhecimento equivocado dos códigos afro-brasileiros ocasiona confusões entre expressões culturais distintas. Isso faz com que se criem consequências ruins tanto para outros grupos culturais, que podem sofrer com intolerância, como para as religiões de matriz africana, que podem ser comparadas a grupos que venham acrescentar o ódio sobre elas.

Este é o caso do relato da minha segunda colaboradora. Nós nos encontramos para uma entrevista gravada no dia 18/ 05/ 2016 e com uma duração de 22 min e 06 segundos, ela narrou um episódio que a partir do seu modo de se vestir, acabou sendo confundida pelos (as) estudantes como uma pessoa de axé. Além disso, ela também disse que outra professora foi chamada de bruxa pelo mesmo motivo a qual foi confundida. Acontece que segundo ela, os (as) estudantes definiam as religiões de matriz africana como magia negra na qual diziam que se praticavam rituais em que se retiravam órgãos humanos, especificamente de crianças.

Como filho de santo e leitor de pesquisas referentes a este assunto (CAPUTO, 2012; PRANDI, 2001; VERGER, 2002) afirmo que não existe sacrifícios e atos de crueldade em seres humanos. Contudo, alguns grupos religiosos ainda defendem que existem ações assim. Silva (2007, p. 215) considera que:

No entanto, a “evidência” maior da ação do demônio estaria, segundo o livro, nos assassinatos de pessoas em rituais afro-brasileiros, noticiados pela imprensa e cujas manchetes estão reproduzidas no livro: “Mataram moça pra fazer despacho”; “A polícia encontrou no local do despacho, cérebro e outros órgãos humanos, entre eles, um coração”; “Bebê vítima de satanismo”; “Homem morto à faca em ritual de umbanda”. Obviamente que esses fatos, embora tenham ocorrido como atestam as reportagens, não constituem práticas características dos sistemas religiosos afro-brasileiros. Entretanto, seu autor está convencido de que as religiões afro-brasileiras estão por trás de todas essas manifestações, daí colocar fotos de pessoas assassinadas como animais em rituais (tendo o corpo coberto por sangue) e de pessoas deitadas em um quarto de iniciação (tendo sobre o corpo o sangue ritual dos animais). A seqüência de imagens parece querer exprimir uma lógica na qual se prescreve que onde se mata o animal sobre o humano pode-se matar o humano como se fosse animal.

O livro citado no trecho seria “*Orixás, caboclos & guias. Deuses ou demônios?*” (1988) do pastor Edir Macedo. Para mim, encontro conexões entre ele e o comentário feito pela minha colaboradora em que estudantes associam as religiões de matriz africana à magia negra. São comuns as relações diretas entre magia e as religiões de matriz africana. Essa conexão intensifica a carga negativa atribuída ao sistema religioso afro-brasileiro já que desde a Idade Média, as religiões de matriz judaico-cristã, especialmente o catolicismo, se mostraram contra qualquer outra manifestação religiosa e principalmente contra a bruxaria que ocorriam na Europa,

especificamente na Península Ibérica. Importante colocar que entendo como bruxaria medieval, uma parcela de práticas religiosas de grupos étnicos (tidos como pagãos) e ações ideológicas e sociais que tinham a natureza como principal condutor (como a Alquimia, a medicação com ervas medicinais, etc).

Infelizmente, na sociedade brasileira essas representações ganharam destaque e o (a) arte/educador (a), que muitas vezes possui um desconhecimento sobre as religiões de matriz africana encontra dificuldades para se posicionar diante de ações como essa. Obviamente, a falta de formação no assunto já foi um problema verificado em outras pesquisas, mas o que quero dizer é que além desse fator, os (as) arte/educadores (as) quando não possuem o domínio desses conteúdos reagem de maneira diferente em relação aos que já possuem apropriação. Penso também que cabe às instituições de formação docente pensar estratégias que garantam aos licenciados o entendimento desse assunto em consonância com sua área de ensino, o (a) professor (a) também pode se desestimular ou temer a represália dos (as) estudantes ao ser alvo de discriminação. Foi o que aconteceu com uma das colaboradoras:

Ela falou exatamente isso de forma pejorativa. Eu não quis que o negócio tomasse dimensão porque ela tava sentada à frente e se eu comesse a debater com ela você sabe que toma dimensão e a gente tem que segurar as rédeas. Senti-me assim... Impotente de dizer "eu penso", você sabe que tem coisas que a gente não pode dizer o que de fato a gente pensa e isso me incomodou bastante (em 18/ 05/ 2016).

Por mais que cada docente responda de maneira diferente as suas dificuldades, e que é a partir delas que vão criando suas estratégias de superação, todas essas adversidades afloraram em mim e em outro colaborador as motivações necessárias para poder provocar nossa realidade. Creio que não seja somente pelo nosso espírito insubmisso, mas, o entendimento dos mecanismos de intolerância fez com que eu refletisse na elaboração de fissuras para poder tratar das religiões de matriz africana sem tabu, sem medo, sem dissolver seus significados para seus fiéis, sem sobrepor ou atacar outra religião. De qualquer forma, arte/educadores(as) desmotivados ou não ensinarão sobre Cultura Afro-Brasileira e sua relação com a produção estética e artística.

VIII. Sobre a Arte – Educação, Religiões de Matriz Africana e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira

28\09\2016

Desde a promulgação da lei 10.639/03, passando pela modificação em 2008 que incluiu também a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena (lei 11.645/08), muitas pesquisas foram feitas para mapear quais os entraves existentes para que ocorresse a efetivação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas (PEREIRA, SOUZA, 2013; WILNER, 2010, 2012, 2016). Elas, quase sempre, procuravam entender os mecanismos de entraves desses assuntos no âmbito educacional, como também buscavam pensar soluções para superação desses problemas. Dentre eles, a falta de formação continuada para os(as) professores(as) era uma constata. Ocorria também que para cada matéria escolar, as dificuldades variavam, mas um deles era quase genérico entre as pesquisas que li: o preconceito contra as religiões de matriz africana se destacava como um dos assuntos que causavam muita polêmica.

Na condição de estudante de Artes Visuais tinha alguns (algumas) colegas que questionavam sobre minha preocupação com a questão religiosa afro-brasileira na escola. Eles (as) diziam “Você não quer forçar os estudantes impondo sua religião na sala de aula?”. Eles (as) entendiam que eu queria impor a abordagem das religiões de matriz africana como assunto na aula de Artes porque a minha religião é o Candomblé. Contudo, sempre discordei deles (as). Assumo que desejo trabalhar profissionalmente com esta temática, mas continuo a afirmar que a abordagem dessas expressões religiosas na aula de Artes é fundamental para que os (as) estudantes compreendam as manifestações estéticas e plásticas daquilo que ficou conhecida no *mundo das Artes* como *Arte Afro-Brasileira*.

Para poder explicar essa importância traçarei um percurso de argumentação onde tomarei a título de explicação o Renascimento e o Barroco.

No PCN Arte (1998, p.68), existe a orientação do ensino de conteúdos em que situa *as Artes Visuais como produção cultural e histórica da humanidade*, logo pela herança etnocêntrica do currículo de Artes (WILNER, 2012), o Renascimento

Cultural Europeu e o Barroco entram como componentes a serem ensinados nas aulas dessa disciplina. Além de trabalhar a produção artística dessas épocas, essa temática também possibilita a interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento (Português, Literatura, História, Matemática). Ambas, tanto o Renascimento como o Barroco utilizavam de forma constante temáticas bíblicas em seu universo criativo. E para mim, o conhecimento dos códigos religiosos judaico-cristão contribui para a contextualização e um melhor entendimento desse movimento.

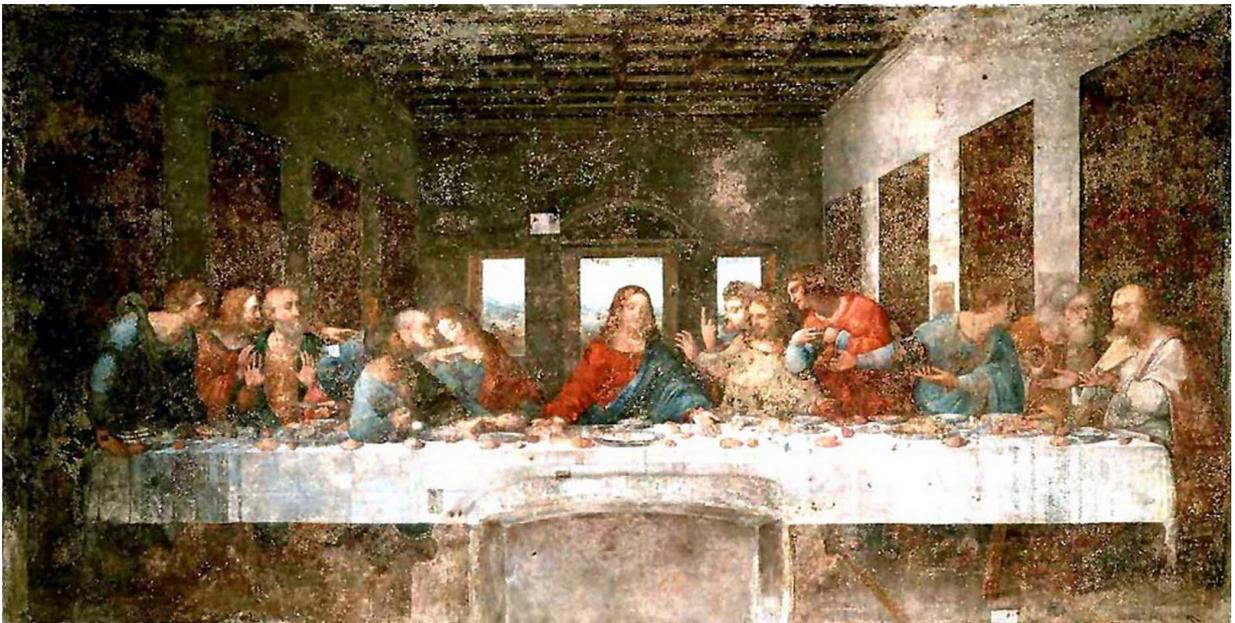


Figura 3- Jesus Cristo (ao centro) reunidos por seis apóstolos à sua esquerda e mais seis apóstolos à sua direita.

Por exemplo, no mural “*A Última Ceia*” (1495 – 98) de Leonardo da Vinci vemos, no primeiro plano, 13 pessoas sentadas em um dos lados de uma mesa. Essa cena se encontra dentro de uma construção arquitetônica em que existem três aberturas atrás dos personagens, provavelmente uma porta e duas janelas, que com um olhar atento o (a) observador (a) também contempla a paisagem da região. Leonardo da Vinci, o autor do mural, utilizou inúmeros elementos técnicos que possuem sentidos simbólicos e conceituais que estabelecem relações entre o mural e contexto histórico e estético da época. Um deles foi o uso da perspectiva geométrica para estabelecer o equilíbrio visual da cena. As linhas limítrofes entre a parede e o teto da construção formam diagonais que conduzem o olhar do observador ao centro do quadro. Este ponto que é conhecido como ponto de fuga situa-se atrás da cabeça de um dos personagens da composição, o que sugere que dentre todos

os componentes, aquele a qual o (a) olhar do observador (a) é levado, se configura como o mais importante em relação aos outros.

Este ente é Jesus Cristo que na passagem bíblica da Santa Ceia anuncia ao restante dos outros indivíduos, seus apóstolos, que um deles o trairia. Assim, o (a) observador (a) é induzido a olhar para ele, que numa posição central na composição, reforça a sua importância na imagem fazendo referência ao seu papel de Mestre do restante do grupo. Logo, questiono: se esta imagem fosse trabalhada pedagogicamente em uma turma de estudantes em que a passagem da Santa Ceia não fizesse parte do grupo religioso daquela sociedade na quais aqueles indivíduos fazem parte, eles (as) entenderiam os motivos a qual o personagem Jesus esta numa posição de destaque? Mesmo se eles (as) conhecessem os elementos da linguagem visual (ponto, diagonal, cor), então, por que qualquer outro personagem não estaria no centro da obra?

Assim, somente tendo ciência sobre a história de Jesus Cristo no Novo Testamento e a passagem da Santa Ceia, juntamente com os elementos da linguagem visual é que se saberiam os motivos em que esse ente esta posicionado numa área visual de relevância na composição.

Isto ainda ajuda a contextualizar como os pensamentos estéticos e ideológicos da época repercutem na elaboração da imagem, pois no Renascimento Europeu, a ideia de racionalidade e cientificismo era valorizada de modo que tecnicamente a perspectiva geométrica objetivava provocar uma estabilidade e equilíbrio das formas. Sendo o ponto de fuga, um elemento de tensão que chama o olhar, cabia aos apóstolos (personagens de menor relevância em relação a Jesus) ficarem divididos em dois lados por grupos de 6 pessoas, dando estaticidade para todo campo de projeção.

Conclui-se que os códigos religiosos judaico-cristãos são necessários para o melhor entendimento de alguns conteúdos da História da Arte. E para o ensino da Cultura e Arte Afro-Brasileira aplica-se o mesmo sentido. Utilizarei o exemplo de Carybé na aquarela “*Cerimônia para Oxalufã – Opô Afonjá*” (Sem Data) que faz parte do livro *Iconografia dos Deuses Africanos no Candomblé da Bahia (1980)*, uma das obras mais conhecida desse artista.

Quis escolher como exemplo Carybé, por ser um artista em que apareceu de forma constante na narrativa dos (as) colaboradores (as). Na pintura, vemos seis personagens vestidos de formas diferentes segurando um pano, que sob ele, se encontra outro figurante agachado e vestindo branco. De todos, quatro possuem suas cabeças cobertas, ora por uma espécie de coroa com um laço atrás da cabeça, ora com uma vestimenta que também cobre seus troncos. A composição informa que todos os personagens estão caminhando em uma mesma direção, além de sugerir que aqueles que seguram o pano tem como função, que possivelmente é proteger o personagem agachado.



Figura 4- Oxalá (ao centro) segue em cortejo com Exu e Ogum (primeiro plano), dois Obaluaês (segundo plano) e Oxum e Ossain (terceiro plano).

Pelos conhecimentos da Linguagem Visual, sabe-se que o personagem agachado esta numa situação de destaque por estar, novamente, no centro do campo visual. Contudo, diferentemente da composição da “*Ultima Ceia*” (1495 – 98), a cena não se encontra em equilíbrio estático; pelo contrário, a perspectiva encontrada na composição dos personagens, sugere uma fluidez onde se apreende o foco e a direção do cortejo.

Esta sensação de mobilidade e fluidez também é sugerida pela forma visual dos elementos da aquarela e é nela que se começa a perceber elementos

constitutivos dos trabalhos de Carybé. Os traços simples e curvilíneos se tornaram uma “*marca*” desse artista, contudo, esta estilização do figurativismo era comum no contexto artístico na qual a produção de Carybé está inserida (*Modernismo*), o que nos faz começar a perceber que a contextualização das imagens a nível histórico-social-artístico-cultural é importante para uma melhor compreensão desses trabalhos. Assim, os traços relacionam com o tema, pois sua plasticidade intencionava a representar os movimentos realizados pelos Orixás nas danças do terreiro. Logo, não cabia para ele compor a cena da “*Cerimônia para Oxalufã – Opô Afonjá*” (*Sem data*) nos moldes técnicos de uma composição estática e equilibrada. Então, sabendo que a escolha da composição e da própria estética e técnica criada pelo artista estabelecem relações com o universo religioso afro-brasileiro, como é que se pode ensinar sobre Carybé sem referendar esse campo temático e plástico que constituem seus trabalhos e que se tornam fundamentos para a elaboração de sua produção? Como explicar, por exemplo, o motivo pela qual o personagem agachado é escolhido para estar em destaque na imagem se não referendar a passagem litúrgica que *Oxalá* passa nos terreiros das religiões de matriz africana?

Mesmo tendo a problemática social da questão negra no nosso país configurada como objeto de desdobramento das produções artísticas que envolvem a *Arte Afro-Brasileira*, os códigos culturais das etnias africanas escravizadas somente conseguiram resistir por conta das estratégias religiosas que esses indivíduos tomaram diante da dominação cultural europeia, o que confere uma importância à Religião nos estudos sobre Cultura e História Afro-Brasileira.

Aprofundando a reflexão, entramos também numa questão curricular já que sendo o Currículo, um campo político que legitima sobre o que se ensina, os entendimentos de mundo em que estão presentes nele acabam, conseqüentemente, formando e influenciando o modo como os indivíduos irão ser formados socialmente e subjetivamente (SILVA, 1995). Assim, por exemplo, assuntos que sejam trabalhados com um olhar etnocêntrico repercutirão numa formação etnocêntrica.

Logo, partindo que o etnocentrismo é um dos principais fatores que dificultam a abordagem das religiões de matriz africana na sala de aula, ele pode estar presente também nos próprios conteúdos de Cultura e História Afro-Brasileira. Desta forma, por mais que as escolas que apresentam o seguinte currículo cumpram a lei,

acabam não garantindo o trabalho pedagógico com um olhar problematizador da temática. Este dado foi um dos resultados da pesquisa que ocorreu em 2009 produzida pelas pesquisadoras Florentina da Silva Souza e Leticia Maria da Souza Pereira da Universidade Federal de Minas Gerais em que também correlaciona essa realidade a falta de formação continuada dos (as) professores(as). Na investigação descobriram que os(as) educadores(as) sem dispor de um aprofundamento no assunto e pela obrigatoriedade da legislação, utilizam-se de entendimentos romantizados, estereotipados e que fogem da reflexão sobre os contextos culturais e locais na qual essas produções foram criadas.

Assim, como nessas pesquisas, encontrei também no material coletado para a elaboração do projeto **“Refletindo imagens, refletindo discursos: novos olhares sobre a cultura afro-brasileira”**, termos como “Arte Primitiva Africana” e “História da cultura afro-brasileira: danças, músicas, pinturas, grafismo, máscaras” em documentos pedagógicos oficiais. Ambos não pareciam propor perspectivas que refletissem questões como religião, etnia, segregação, que eram fatores presentes no cotidiano dos alunos daquele EREM.

O grande problema é que o olhar romantizado acaba superficializando as relações sociais e de poder que envolvem essa produção estética deslocando muitas vezes os sentidos em que os indivíduos atribuem ao desenhar, fazer uma roupa ou até mesmo produzir uma máscara. E da mesma forma que isso acontece com os significados sociais sobre a Arte, as Religiões também estão incluídas dentro de algumas concepções estereotipadas presentes na escola. Para fundamentar, me debruço sobre como a História aborda algumas práticas religiosas. Por exemplo, entender como mito ou folclore que pergaminhos funerários iriam ajudar o morto no além, é desmesurar o sentido social da importância que o livro dos mortos tinha para um ser humano do Egito Antigo. Assim, o (a) estudante ao ser (in) formado pelo professor (a) que nesta época era comum ter a “crença” em “guias do mundo espiritual” acaba não percebendo que tanto ele (ela) como outros grupos da contemporaneidade também podem ter práticas religiosas semelhantes. Ou seja, quero dizer que a forma como os conteúdos são trabalhados aproxima ou distancia os conhecimentos da realidade dos (as) estudantes e se caso a escolha pedagógica recair sobre modos de ver estereotipados, a probabilidade de distanciar os (as) estudantes é muito maior do que aproximar. E isto se agrava quando há problemas

sociais e históricos envolvendo as temáticas religiosas, que neste caso é a condição que trato nesse Trabalho de Conclusão de Curso.

IX. “Em um véu de luz/ Eu vou-me adespandindo”¹: considerações finais?

19/01/2017

Já é noite quando escrevo o último capítulo do meu TCC. Anoiteceu faz poucos minutos e creio que de forma metafórica a inspiração chegou. Infelizmente, sei que inspiração não vem com brilho da lua, mas “com trabalho!”, assim sempre disse minha orientadora. Contudo há, nesse mundo das Artes, quem diga o contrário, inclusive que inspiração chega e esvai semelhante ao *tempo*.

E quando reflito sobre *tempo* me vem à ideia de *memória* e conseqüentemente, de *narrativa*. Ora, já que esta pesquisa foi construída por narrações, o que me impede de encerrar esse texto de maneira fértil, fluída e agradável? Os mestres e mestras da Jurema Sagrada, religião que faço parte, também, quando é chegado o seu *tempo* de partir, se despendem de maneira leve e frutífera. Eles (as) comunicam em forma de música uma mensagem, que chamamos de *recado* e, em um pequeno instante, se esvaem em direção a outro *espaço* e a outro *tempo*.

Mas, antes desse trabalho percorrer outros *espaços* e *tempos*, peço a todos (as) outros (as) leitores (as), desde licenciandos (as) ou licenciados (as), em Artes Visuais ou em qualquer outra área, que não encerrem seu olhar somente para as dificuldades aqui discutidas. Para mim, para superar algum problema preciso conhecê-lo, afirmo que neste trabalho percebi que todas essas adversidades citadas estão interligadas entre si pela própria construção social e histórica de nosso país.

O etnocentrismo religioso que concentra a legitimidade e visibilidade para as religiões de matriz judaico-cristãs e que, pela minha investigação, se apresentou fortemente nos (as) gestores (as) das instituições de ensino, advém do etnocentrismo secular que o Brasil foi construído e que continua construindo. No caso da realidade das religiões de matriz africana, o etnocentrismo é nutrido pelo racismo que ora é evidente, ora é sutil.

¹ Trecho do coco “Eu vim de longe” do Grupo Bongar.

Deste modo, a mentalidade de que existem religiões “certas” em detrimento de outras, faz com que sejam criadas relações de poder e mecanismos de depreciação ou submissão. Além de demonizar entes sagrados, alguns grupos avessos à religiosidade afro-brasileira, distorcem fundamentos e conceitos litúrgicos propagando concepções distintas de seus locais de origem. Esses entendimentos resultam no aumento do medo e no tratamento de tabu por parte dos indivíduos que constituem as escolas (corpo administrativo, pedagógico, docente, discente) que por sua vez, corrobora com os discursos que disseminam os valores e sentidos etnocêntricos na qual as religiões afro-brasileiras são alvos.

Os (as) gestores (as), os (as) professores (as) e os (as) estudantes por fazerem parte da sociedade levam seus posicionamentos para a escola e, dependendo de sua representatividade nesse ambiente, influencia a formação social e subjetiva de outras pessoas, o que confere a mim e aos outros (as) arte/educadores (as) uma responsabilidade ideológica e política em como abordar pedagogicamente essas questões. Quando não são presentes os direcionamentos etnocêntricos, geralmente têm-se concepções de entendimentos exotizantes que ao invés de aproximar os (as) alunos (as) do conteúdo acaba distanciando-os (as). Essa distância é provocada pela superficialidade de como esses assuntos são tratados, pois além de não problematizar as relações sociais que fazem parte da Cultura Afro-Brasileira, os (as) professores (as) não correlacionam a realidade dos (as) estudantes (as) com a temática.

Entretanto, ainda existem esperanças. Creio que ainda chegará no *tempo e espaço* que pesquisas semelhantes a esta não apresentarão situações em que arte/educadores (as) fiquem inibidos (as) ou desmotivados (as) a tratar desses conteúdos porque precisam encontrar fissuras para contestar os posicionamentos etnocêntricos da Gestão Escolar, ou até mesmo criar argumentos para dar visibilidade ao manancial religioso presente nas escolas. Ainda creio que, com muito esforço, as ofensas referentes a posturas intolerantes e etnocêntricas possam ser combatidas e desarmadas como vem ocorrendo com as questões de gênero e sexualidade.

Pode até parecer utopia, porém, quem poderia “prever”, há dez atrás, que um entendimento humanitário a respeito das condições sexuais e identitárias de gênero

estariam atualmente efervescendo nas universidades, nas produções artísticas, em políticas públicas? Obviamente, acredito que as pesquisas contribuem para a modificação dessa realidade e é sustentando este pensamento que almejo que essa produção afetem outros (as) colegas da Licenciatura das Artes Visuais da UFPE, bem como de outras graduações e universidades.

Somente o *tempo* é que apontará os direcionamentos que esses questionamentos desembocarão. Ainda sobre ele, preciso desenvolver uma relação mais harmoniosa, pois foi pela minha inconstância que não consegui finalizar este Trabalho de Conclusão de Curso com discussões acerca das possibilidades pedagógicas no trabalho com questões étnico raciais.

De antemão, a possibilidade de interdisciplinaridade, a concepção de um (a) arte/educador (a) como professor/artista/pesquisador (a/a) que utiliza sua produção artística como material didático e a consciência de estudos curriculares para manejar este campo de saber em busca de brechas e elaboração de estratégias são exemplos de alternativas que alguns (as) professores (as) de Arte conseguiram transformar uma dificuldade numa viabilidade. Finalmente, evoco o *tempo* para exprimir que esta investigação terá como desdobramento futuro a análise dessas artimanhas docentes, para quem sabe se ao invés de narrar espinhos, possa cantarolar flores, infiltrar vias, elucidar pontes e incitar boas energias.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em 19 JAN. 2017. 11:14.

EXU Tatá Caveira. Sem data. 1 fotografia de uma escultura, color. Formato JPEG. Disponível em: < http://imagensbahia.com.br/?post_type=produtos&p=1696>. Acesso em 19 JAN. 2017. 15:11.

CAPUTO, Stela Caputo. ***Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé.*** 1. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARYBÉ, Hector Júio Paride Bernabó. ***Cerimônia para Oxalufã – Opô Afonjá.*** Sem data. 1 aquarela s/papel digitalizada, color. Formato em JPEG. Disponível em: < <http://www.vivasalvador.com.br/eventos/as-cores-do-sagrado-carybe/>>. Acesso em 19/01/2017. 19 JAN. 2017. 15:50.

CONDURU, Roberto. ***Arte Afro-Brasileira.*** 1. ed. Belo Horizonte: Ed. C/ Arte, 2002. (Coleção Historiando a Arte Brasileira, vol. 2).

LARAIA, Roque de Barros. ***Cultura: um conceito antropológico.*** 15. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LUIZ, ANDRÉ. ***Exú.*** 2002. 1 pintura à óleo digitalizada, color. Formato JPEG. Disponível em: < <http://andreluizateliadepinturas.blogspot.com.br/>>. Acesso em 19 JAN. 2017. 15:04.

OLIVEIRA, M.O. *Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. Revista Lusófona de Educação.* V. 27. 2014

_____. *Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: diários de aula como foco de investigação.* In: MARTINS, Raimundo E TOURINHO, Irene. (Orgs.) ***Educação da cultura visual – conceitos e contextos.*** Santa Maria: Edufsm, 2011.

PEREIRA, Leticia Maria da Souza, SOUZA, Florentina da Silva. *Implementação da lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. Educar em Revista.* N. 47, p 51 – 65, jan./mar. 2013. Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31338/20046>>. Acesso em 22 JUL. 2016. 22:49.

PRANDI, Reginaldo. ***Mitologia dos Orixás.*** Ilustrações: Pedro Rafael, São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOS, Erisvaldo P. dos. *A Educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância*. **28 Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: 2005.

SILVA, Vagner Gonçalves. *Neopentecostalismo e Religiões Afro-Brasileiras: significados da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo* **Revista Mana: Estudos de Antropologia Social**. Vol.13 N. 1 Rio de Janeiro Abr. 2007.

TARDIF, Maurice. *Capítulo 1 – Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente*. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas africanas dos Orixás**. Ilustração: Carybé. 4 ed. , Salvador: Corrupio, 2011.

_____. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. Tradução: Maria Aparecida de Nóbrega. 6 ed., Salvador: Corrupio, 2002.

VINCI, Leonardo da. **A Última Ceia**. 1495 – 98. 1 fotografia da obra original, color. Formato JPEG. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/08/Leonardo_da_Vinci_%2814521519%29The_Last_Supper_%281495-1498%29.jpg>. Acesso em 19 JAN. 2017. 15:35.

WILNER, Renata; LIMA, Hayanna Karla Saldanha Lima; ALVES, Adson Enrique da Silva. et al. *Abordagem das temáticas étnico – racial e de cultura regional no ensino da Arte em escolas estaduais do Recife: resultados parciais da pesquisa em andamento*. In: SANTANA, Gabriela (Org.). **Pesquisa e extensão: diálogos em artes visuais, dança e teatro (recurso eletrônico)**. Recife: Editora UFPE, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/editora/ufpebooks/outros/pesq_ext/index.html>. Acesso em 23 JUL. 2016. 01:59.

_____; BARBOSA DE MORAES, Sandro Drumond. et al. *A abordagem das temáticas de Cultura Indígena, Afro – Brasileira e Popular no ensino de Artes em escolas estaduais do Recife*. In: XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsitos. **Anais do XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsitos**. São Paulo, 2012. CD.

_____; PEIXOTO, Fabiana Alexandre. et al. *Multiculturalismo, Arte Educação Intercultural e a lei 11.645/2008*. In: SILVA, Maria Betânia; WILNER, Renata; ZACCARA, Madalena (Orgs.) **Arte, Cultura e Memória**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

_____; LIMA, Mariana Gama Chaves; SANTOS, Paula Frassinetti Sampaio de Oliveira. *Questões sobre a abordagem das temáticas de Cultura Indígena, Afro – Brasileira e Popular no ensino de Artes Visuais em escolas públicas da Região*

Metropolitana do Recife. In: VII Seminário do Ensino de Arte no Estado de Goiás: Desafios e possibilidades contemporâneas e CONFAEB 20 anos. **Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e possibilidades contemporâneas e CONFAEB 20 anos**. Goiânia, 2010. Disponível em:<<http://projetos.extras.ufg.br/confaeb20anos/>>. Acesso em 23 JUL. 2016. 02:02

ENSAIO

SOBRE O

VAZIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

JONES DE JESUS NIDECK

ENSAIO SOBRE O VAZIO

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Coutinho

RECIFE

2017

JONES DE JESUS NIDECK

ENSAIO SOBRE O VAZIO

Data da defesa:

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Coutinho

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Prof^a. Dra. Maria do Carmo Nino

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Prof^a. Dra. Roberta Ramos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Palavras-Chave: vazio; filosofia; arte;

Índice

índice

O Início

o início

12

• •

Vazio

vazio

16

• •

O Vazio como substantivo

o vazio como substantivo

24

• •

Memória

memória

38

• •

Espiritualidade

espiritualidade

56

• •

Matéria

matéria

72

• •

Silêncio

silêncio

90

• •

Bibliografia

bibliografia

110

• • •

Índice de imagens

Índice de imagens

06:00h da manhã

06:00h da manhã

21

::

Anestesia

Anestesia

35

::

Nostalgia

Nostalgia

43

::

Alvorecer

Alvorecer

53

::

O Homem Sentado

O Homem Sentado

69

::

Radioativo

Radioativo

77

::

Efervescer

Efervescer

87

::

Objeto

Objeto

95

::

Serenidade



105



O Início

Uma pintura, foi assim que tudo começou...

Eu poderia dizer que foi no momento que deu origem a pintura que tudo começou, mas só me dei conta da importância do momento depois da pintura. Percebi que aquele que estava na pintura não era apenas meu avô, também era eu. Foi nesse momento de identificação que tudo começou...

...uma pintura.

A principio meu interesse foi apenas pelas cores e sensações, cheguei ao vazio através do sentimento de perda, uma perda material que reverberou no meu interior. Perdi minhas pinturas, meu material de pesquisa, todo meu trabalho. Me tornei um artista sem obras, um pedaço de mim foi retirado...

...uma pintura.

Foi o que restou, a primeira pintura, que tinha dado inicio a tudo e...

...vazio...

Vazio

adjetivo

1. que não contém nada (ou contém apenas ar) ou quase nada.
2. em que não há ou há poucos ocupantes ou frequentadores.
3. Despovoado, desocupado, desabitado.
4. *p.ext* -falto, privado ou carente de algo.
5. *fig.*- a que falta fundamento, valor, substância; vão.
6. *fig* - destituído de qualidades positivas, inteligência, interesses, propósitos; frívolo, fútil,vão.
7. *fig.*- que não produz efeito; inútil, vão.
8. *mat.*- que tem intersecção nula (diz-se de conjunto).
9. espaço não ocupado ou o mais esvaziado do que continha; vácuo, oco, vão.
10. *fig.*- ausência de interesses, sentimentos, preocupações.
11. *fig.*- sentimento de perda, de nostalgia, saudade.
12. *fig.*- falta de saciedade, sentimento de insatisfação.
13. ilhargas (esp. dos animais).

Fonte: <https://google.com.br/#q=vazio> às 13:15 de 01/08/2016

()
 ã
 í...

Lembro que devia ser por volta das 6 (seis) da manhã quando acordei, dormia na cama de baixo da bi-cama e a luz do sol invadia o quarto através da janela aberta com a intensidade característica dessa hora da manhã...



1. O primeiro passo é a identificação dos pontos de vista dos envolvidos no conflito. É importante que cada parte expresse suas necessidades e interesses de forma clara e objetiva.

2. Em seguida, é necessário estabelecer um terreno comum onde as partes possam negociar e buscar soluções mutuamente benéficas. Isso envolve a identificação de interesses comuns e a busca por pontos de convergência.

3. A terceira etapa é a negociação em si, onde as partes devem estar abertas a ouvir e compreender as perspectivas das outras. É importante manter um diálogo contínuo e evitar posições rígidas.

4. Por fim, é necessário chegar a um acordo que seja justo e sustentável para todas as partes envolvidas. Isso pode envolver a criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação para garantir a eficácia do acordo.

06:00h da manhã

.....

::

O “vazio” como substantivo

“*Substantia*: do verbo *sub-stare*, estar sob, ou seja, a substância, a essência, os meios de subsistência.” [HEIDEGGER, 2010, p.51]

Pensemos o vazio como um substantivo, não um adjetivo que agrega característica a algo. Esse “vazio entidade” gera (e se torna) forma, ele carrega em si um potencial criador o qual acessamos através das suas várias manifestações. A espiritualidade pode ser um meio de contato com esse “vazio”, assim como a memória, a matéria, o silêncio, a própria plenitude. Seria exaustivo e possivelmente infrutífero catalogar todas as manifestações, bem como tentar aferir e mensurar de forma detalhada cada uma dessas manifestações. Apesar de se referir a Terra, o pensamento de Heidegger é aplicável a todas as coisas da Terra, incluindo o “vazio”.

Ela deixa toda impertinência apenas calculante transformar-se numa destruição. Mesmo que essa traga a aparência de domínio e progresso na forma de objetificação técnico-científica da natureza, este domínio permanece, contudo, uma impotência da vontade.(HEIDEGGER, 2010, p. 117)

Quando colocamos o “vazio” na condição de entidade geradora temos, ao acessá-lo, uma gama de sentimentos e emoções que podem aflorar e agir como originário de uma coisa a ser criada. Segundo Heidegger (2010, p.35) “Originário significa aqui aquilo a partir de onde e através do que algo é o que ele é e como ele é”. Assim esse “vazio” pode ser visto como parte indissociável da origem de qualquer obra de arte, logo, de qualquer artista.

Temos então o “vazio” contido no originário. Esse “vazio” é algo pessoal e relativo, à medida que nos familiarizamos com ele suas fronteiras se alteram assim como o seu sentido, podendo extrapolar as sensações previamente conhecidas, que se tornam insuficientes, abrindo caminho para que novas emoções afluam.

Os sentimentos elementares, como o medo, a tristeza, a alegria, que teriam podido, durante o período de tentação, servir de conteúdo para a arte, atraíram pouco o artista. Ele se esforçará por despertar sentimentos mais matizados, ainda sem nome.(KANDINSKY, 2015, p. 29)

Nesse “vazio” que não pode ser definido pelo caminho da afirmação, pois pertence ao mundo do estranho, nos resta o caminho da negação. Entretanto a percepção desse “vazio” é pessoal, logo a sua indefinição se torna ainda mais fluída, uma vez que está atrelada ao ponto de vista e a vivência de cada pessoa.

Irei tratar desse "vazio" por um ponto de vista pessoal, através das minhas vivências, trazendo meu processo de pesquisa e produção em arte. O *Madhyamaka* (proponentes do caminho do meio), é escola da visão profunda do budismo, traz preceitos que considero essenciais à produção de conhecimento:

Ela ensina vaziez de todos os fenômenos externos e internos, e propõe a abordagem da realidade livre dos extremos do niilismo (visão da aniquilação) e do existencialismo (visão da permanência), tomando como base que todo e qualquer posicionamento, tese ou asserção filosófico é falho por ser uma elaboração mental dependente de um conceito referencial conceitual e, portanto, não-absoluto.(DOKHAMPA, 2013, p. 20)

Com isso em mente, parto de um ponto em busca de uma resposta que sei ser relativa, consciente que o processo de se questionar e sistematizar conhecimento é mais importante que uma conclusão, pois essa não existe.

...levei um tempo pra me perceber acordado e me situar. Olhei ao redor do quarto enquanto me espreguiçava (ainda deitado na cama), e quando olhei para minha esquerda lá estava ele...

• “•••••” •••••

“•••••” [•••••]

•••••ã
 •••••í
 “•••••” (•••••)
 •••••á
 •••••õ
 •••••” •••••”
 •••••ó
 •••••í
 •••••õ
 •••••õ
 •••••á
 •••••” •••••”

•••••ã
 •••••í
 •••••ã
 •••••í
 •••••í
 •••••í
 •••••(•••••)

•••

“ ” \tilde{a}
 \acute{a}
 \tilde{o}
 \acute{a}
 () \acute{a}
 “ ” \acute{a}
 \tilde{a} “ ” \acute{a}
 “ ” \tilde{a}
 \tilde{o}
 \tilde{o}

\acute{a}
 \acute{a}
 \acute{a}
 \acute{a}
 \acute{a}
 ()

“ ” \tilde{a}
 \tilde{a}
 \tilde{a}

...
 ...ã... " " ...
 ...ã...
 ...í... á...
 ... " " ...
 ...ã...
 ... (...ã...)
 ...ã...

...
 ...õ...
 ... (...ã...) ...
 ... (...ã...) ...
 ...ã...
 ...ó...ã...
 ...ã...
 ...ã...
 ... (...ã...)

...ã...ã...

...

...sentado com a coluna levemente arqueada, mas ainda assim com uma postura de certa forma ativa. Os braços pendiam largados enquanto os antebraços descansavam sobre suas pernas, com os dedos de uma das mãos acariciava os dedos da outra, num gesto automático, mas era o olhar que chamava a atenção...

...



1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 846. 847. 848. 849. 850. 851. 852. 853. 854. 855. 856. 857. 858. 859. 860. 861. 862. 863. 864. 865. 866. 867. 868. 869. 870. 871. 872. 873. 874. 875. 876. 877. 878. 879. 880. 881. 882. 883. 884. 885. 886. 887. 888. 889. 890. 891. 892. 893. 894. 895. 896. 897. 898. 899. 900. 901. 902. 903. 904. 905. 906. 907. 908. 909. 910. 911. 912. 913. 914. 915. 916. 917. 918. 919. 920. 921. 922. 923. 924. 925. 926. 927. 928. 929. 930. 931. 932. 933. 934. 935. 936. 937. 938. 939. 940. 941. 942. 943. 944. 945. 946. 947. 948. 949. 950. 951. 952. 953. 954. 955. 956. 957. 958. 959. 960. 961. 962. 963. 964. 965. 966. 967. 968. 969. 970. 971. 972. 973. 974. 975. 976. 977. 978. 979. 980. 981. 982. 983. 984. 985. 986. 987. 988. 989. 990. 991. 992. 993. 994. 995. 996. 997. 998. 999. 1000.

Anestesia

• • • • •

• • •

Memória

“Na verdade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças.”
[BERGSON, 2013, p.30]

A memória funciona como uma biblioteca, onde catalogamos e guardamos as experiências como se fossem livros. A cada dia mais livros são adicionados a essa biblioteca, por alguns temos maior apreço e sabemos sempre onde encontrar, estamos os revisitando periodicamente. Outros vão ficando esquecidos, juntando poeira, eventualmente nos deparamos com um novo livro que nos faz recordar desses já esquecidos, e, com algum esforço conseguimos localizá-los. Outros se perdem na desorganização, não os conseguimos achar quando procuramos mesmo sabendo que eles estão lá em algum lugar, até que um dia esbarramos neles sem querer.

As lembranças, entretanto, não são as sensações em si. Nós podemos reter as lembranças de que sentimos algo, mas não o sentimento, pois os sentimentos e sensações são efêmeros, e a lembrança não contempla sua totalidade. Assim podemos lembrar que sentimos medo em terminada situação, mas a sensação do lembrar não será a mesma da experiência, exceto no trauma.

O corpo tem um papel fundamental na memória, pois é através do meu corpo que vivencio experiências, é nele que se manifestam as emoções e sensações, assim o corpo também é uma ferramenta da memória, ele guarda marcas e registros de experiências passadas, como a cicatriz da vez em que cai de bicicleta, a tatuagem que fiz em determinado momento e o toque de alguém que um dia amei.

“[...]há uma (imagem) que prevalece sobre as demais na medida em que a conheço não apenas de fora, mediante percepções, mas também de dentro, mediante afecções: é meu corpo.” (BERGSON, 2013, p. 11)

As lembranças não estão somente no passado, eles nos moldam e é com base nelas que tomamos decisões e agimos no presente. São imagens que encontram-se em suspensão em um momento que já passou, mas estão passíveis de mudança pela nossa própria percepção, logo, não são estáticas.

“(imagem)... eu a converteria em representação se pudesse isolá-la, se pudesse sobretudo isolar seu invólucro. A representação está efetivamente aí, mas sempre virtual, neutralizada, no momento em que passaria ao ato, pela obrigação de prolongar-se e de perder-se em outras coisas.” (BERGSON, 2013, p. 33)

A memória carrega impressões de experiências vividas, mas não a experiência em si. Sendo possível gerá-la a partir de experiências que nem sequer vivemos, mas ainda assim verdadeiras, pois despertam sensações e emoções quando as evocamos. O processo de criação de memórias pode se dar de várias formas como, por exemplo, através da leitura. Ao lermos um conto nos transportamos para o mundo do livro e as palavras se transformam em imagem em nossa mente, de forma que criamos uma lembrança de uma situação que não vivemos, porém vivemos. Incorporamos a experiência do personagem e a tornamos nossa. O mesmo acontece quando ouvimos nossos pais contarem histórias de quando éramos pequenos e da qual não nos recordamos, acabamos por incorporar essas memórias, criando uma lembrança indireta, mas que tratamos como nossa.

Esse mesmo caráter de assimilação e reconstrução está presente na criação de um objeto. A memória pode servir como oficina de experimentação do "vazio" e criação de significados.

...seus olhos opacos entregavam a precariedade de sua visãõ, ainda assim
 fitava como se enxergasse com clareza o que quer que fosse que via. O olhar
 direcionado à parede parecia ir para além dela, ao mesmo tempo, era como se
 buscasse algo dentro de si, uma memória, um lugar distante que talvez não mais
 existisse, mas que persistia em sua mente...



que se ha convertido en un
hábito. En la actualidad, el
uso de las redes sociales ha
crecido enormemente y esto
ha permitido que las personas
se conecten entre sí de una
manera que antes era imposible.
Sin embargo, también ha
generado problemas de salud
mental, como la ansiedad y
la depresión.

Nostalgia

que se refiere a la sensación

de





...Esse olhar profundo e ao mesmo tempo vazio captou minha atenção, era de uma intensidade tão grande que ele nem mesmo reparou que eu já havia acordado, mesmo com todo barulho dos meus grunhidos enquanto me espreguiçava...



Dante

Espiritualidade

“Existe outra analogia, entre as formas e artes, baseadas numa necessidade fundamental.” [KANDINSKY, 2015, p.29]

Entendamos o espiritual como aquilo que foge do campo material, pensamentos, emoções e sensações, coisas que se manifestam na esfera do subjetivo. Apesar de ser algo impalpável, a espiritualidade infere e interfere na matéria, seja por meio de alterações químicas em nosso próprio corpo como resposta a emoções ou em forma de um objeto, que teve em sua concepção a influência do espiritual.

De um lado temos todas as sensações e emoções que já experienciamos e do outro aquilo que ainda nos é estranho. Ao perambularmos pelos cômodos da espiritualidade começamos a perceber lacunas, espaços a serem preenchidos e que dão contorno ao “vazio”.

Em seu livro *Do espiritual na arte*, Kandinsky (2015) define a sociedade como um triângulo onde no ápice temos a vida espiritual, tal triângulo sobe lentamente, avançando de “hoje” para “amanhã”. Aqueles mais próximos do ápice tendem a vislumbrar primeiro o “amanhã”, que ainda se faz incompreensível para os que estão abaixo. Esse grupo do cume tende a ser pequeno e incompreendido pelos demais a sua época e referendado nos tempos que seguem. No campo da arte temos vários exemplos de artistas incompreendidos, cujo trabalho só foi reconhecido postumamente. Isso se dá por vários motivos, entre eles, o fato de poucos conseguirem se conectar as suas produções aquela época, por trazerem elementos espirituais ainda desconhecidos para essas pessoas.

Assim esse triângulo não é visto aqui como uma divisão de castas entre seres superiores e inferiores em nível de organização social, mas sim para ilustrar como apenas uma pequena parcela se aventura em direção ao espiritual, numa busca de melhor compreender suas sensações.

A espiritualidade pode ser abordada através da religião, bem como qualquer outra prática que tenha como foco esse olhar para dentro. Uma vez que diz respeito ao sensível, só pode ser alcançado através de nosso próprio sentir. Assim se torna ineficiente realizar uma pesquisa no campo espiritual tendo como base os moldes científicos clássicos, pois eles não foram concebidos para aferir fenômenos de natureza tão relativa, já que é algo de manifestação muito particular e única em cada indivíduo. Como o próprio Kandinsky (2015, p.45) questiona: “Chegará a ciência a resolver esses enigmas seguindo pelo caminho por onde se arrasta há tanto tempo? E, se chegar, poderemos confiar em sua resposta”?

Kandinsky busca na espiritualidade um caminho para ir além na arte, acreditando que a obra de arte não se restringe a matéria e forma. O que Heidegger (2010, p.59) define como “[...] *aistheton* [o sensível], o perceptível nos sentidos da sensibilidade através das sensações. [...] a unidade de uma multiplicidade de sentidos”. O espiritual, tem então, reconhecido valor na hora de perceber e conceber um objeto. Entretanto é importante lembrarmos que “o objeto existe independente da consciência que o percebe” (Bergson), e que assim:

[...]é falso reduzir a matéria à representação que temos dela, falso também fazer da matéria algo que produzirá em nós representações mas que seria de uma natureza diferente delas. (BERGSON, 2013, p.1)

Seguindo o ciclo, devemos pensar na espiritualidade como um caráter mental, são pensamentos e sensações que por sua vez são processadas pelo nosso cérebro, logo cada indivíduo interpreta o mundo de uma maneira única. O questionamento da existência de um único “vazio” se torna irrelevante nesse momento, pois mesmo se isso for um fato cada um o percebe à sua maneira, e essa percepção é que me interessa aqui.

...levou um tempo para quebrar o transe em que estava e pegar a câmera para registrar o momento. De certa forma apenas aquela foto não me bastava, havia algo além naquela cena, algo que a câmera por si só não guardou, sensações que não sabia descrever mas que em minha mente surgiam em forma de cores e eu precisava transformar aquilo em algo concreto, pois não confiava apenas na minha memória para guardar tal momento...

•••••

“••••• ”

[•••••]

•••••
•••••
•••••
•••••
•••••
•••••
•••••

•••••
•••••
•••••
•••••
•••••
•••••

•••••
•••••
•••••
•••••
•••••
•••••
•••••
•••••
•••••
•••••

••

á
ó
á á
õ

ã
ã
í
ã
ã
õ

ã
á
í ó
ó
í á ã
ã á ú
í ó (

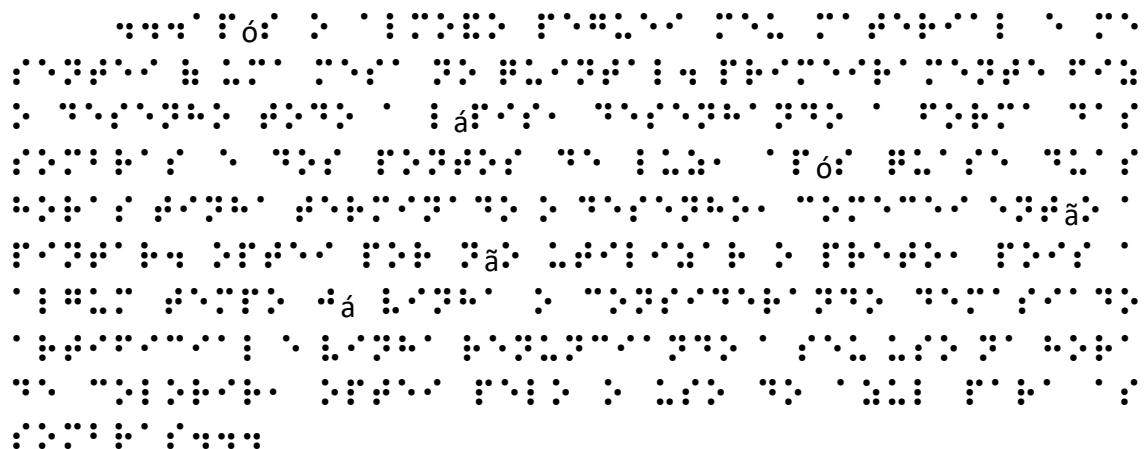
::

) “ á
 á
 ”
 á
 () “[]
 [] í] í
 ò []
 ”
 ã
 “
 ” ()

[]
 ã
 ó ò
 ()

á ã
 ò ã
 í
 ú

ú. “ ”
 .
 ã.



...Após o almoço peguei meu material e me sentei à uma mesa no quintal. Primeiramente fiz o desenho todo a lápis, desenhando a forma das sombras e dos pontos de luz, após quase duas horas tinha terminado o desenho, comecei então a pintar. Optei por não utilizar o preto, pois a algum tempo já vinha o considerando demasiado artificial e vinha renunciando a seu uso na hora de colorir, optei pelo o uso do azul para as sombras...





O homem sentado é um dos temas mais comuns da arte ocidental. Desde a Grécia Antiga, o homem sentado é representado em diversas formas, desde a estátua clássica até a pintura renascentista. A representação do homem sentado é uma forma de expressão artística que tem sido utilizada por muitos artistas ao longo da história da arte.

O Homem Sentado

O homem sentado é um dos temas mais comuns da arte ocidental. Desde a Grécia Antiga, o homem sentado é representado em diversas formas, desde a estátua clássica até a pintura renascentista. A representação do homem sentado é uma forma de expressão artística que tem sido utilizada por muitos artistas ao longo da história da arte.

::

Matéria

“Aquilo que [...] causa o modo de seu afluxo sensível...” [HEIDEGGER, 2010, p.61]

Dentre os conceitos de coisidade da coisa apresentadas por Heidegger o que confere maior autonomia a coisa é pautado em matéria e forma. Mesmo que a coisa seja desprovida de matéria, a sua ausência é também uma característica essencial, aqui busco algo mais fluido. Naturalmente colocamos a matéria em um local mais distante do “vazio”, quase contrário, entretanto, se pensarmos na coisa em si e essa é composta de matéria e forma, a matéria está mais próxima do “vazio” do que aparenta.

Forma é vazio, essa vaziez é forma, forma também não é outra coisa senão vaziez. Do mesmo modo, sensações, percepções, formadores mentais e consciência são todos vazios. (DOKHAMPA, 2013, p. 31)*

Até mesmo a matéria esta sujeita a alteração, seja ela referente ao seu estado físico ou pela interferência de outros agentes. Assim como a árvore vira papel, esse papel pode um dia virar cinzas. Tudo está em movimento, essa inquietação generalizada que cria e recria e recria é uma manifestação do “vazio”.

...Todos os fenômenos são vaziez, não têm características definidoras; não nascem, não cessam; não são maculados, não são imaculados; não são deficientes e não são completos . (DOKHAMPA, 2013, p. 31)*

Assim essa matéria que objetifica o “vazio”, parte dele e a ele retorna. O objeto comunica no momento de sua gênese, porém logo se torna ultrapassado, pois se seu propósito persiste em si, esse não persiste no seu criador, pois ele já não é o mesmo.

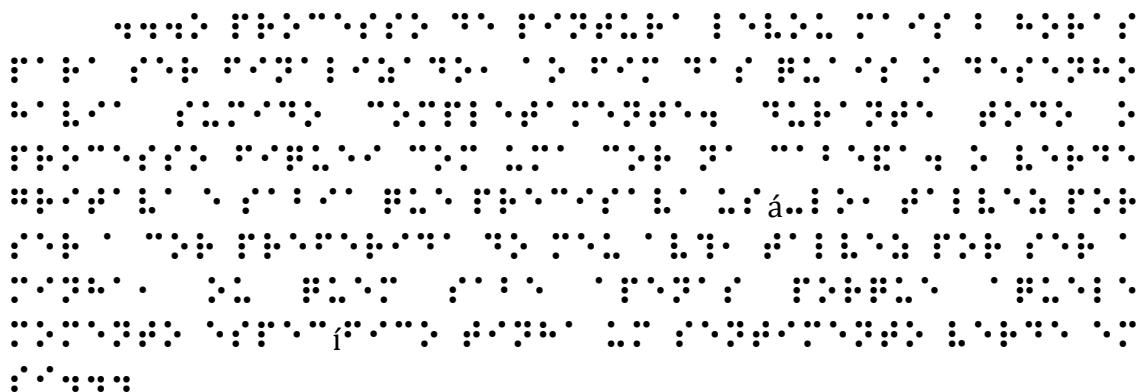
⋮

* Texto pertencente ao sutra do coração transcritos no livro "A Lua no Espelho", não são de autoria do autor do livro.

Descobrimos que no estado de massa protoplásmico a matéria viva já é irritável e contrátil, que ela sofre a influência dos estímulos exteriores, que ela responde a eles através de reações mecânicas, físicas e químicas. (BERGSON, 2013, p. 24)

A matéria é instável, nós que tentamos forçá-la a uma existência dura e estática pela necessidade de termos alguma certeza. Essa certeza que impomos a matéria é impedidora, pois se interpõe à compreensão da coisa a que ela pertence. Forçar matéria à coisa pode levar a resultado similar, quando nomeamos algo estamos impondo uma matéria não característica àquela coisa, a palavra, essa imposição não só altera a coisa como também a limita, parte da coisa se torna enclausurada à palavra nos cegando à suas outras possibilidades, segundo Heidegger (2010, p.57): “Certamente, o conceito corriqueiro de coisa serve a cada momento para cada coisa. Contudo, não concebe, em seu aprender, a coisa essencial, mas a agride.”

Esbarramos então nesse "vazio" entre conceito e coisa, se é necessário impormos uma matéria acidental a coisa por caráter de comunicação, assim como a matéria em si, esse conceito não pode ser estático. Devemos estar em um constante *loop* de questionar, observar e tomar nota, reconceituando a coisa e acompanhando assim a mudança da matéria e forma que a compõem.



...O processo de pintura levou mais 2 horas para ser finalizado, ao fim das quais o desenho havia sumido completamente. Durante todo o processo fiquei com uma cor na cabeça. O verde gritava e sabia que precisava usá-lo, talvez por ser a cor preferida do meu avô, talvez por ser a minha, ou quem sabe apenas porque aquele momento específico tinha um sentimento verde em si...





1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

Radioativo

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.



•• ••••••••

“ [] [] ” []

“ ” á á ó “ ”

ã ã õ ã ()

ã í á á

••

...ã. ...ã. “ ”

...ã. í: ...ã. ...ã. ...ã. ...ã. ...ã. ()

...ã. ...ó: ...á

...á: ...á ...á: ...í: ...õ ()

...á: ...ó: ...á: ...á: ...õ: ...ã. ...

... Se o momento em questão me despertou o verde, o que ocorreria se o
 pintasse em outras cores, que impressões surgiriam ao deturpar aquele momento,
 seria a cor assim tão determinante na percepção do momento em si, ou seria apenas
 um floreio desprovido de maior sentido?...



O Silêncio

“A saturação da palavra induz ao fascínio do silêncio.” [BRETON, 1997, p.12]

Temos no silêncio a sensação de cessação, havia o som que foi interrompido e assim temos o silêncio, esse vazio sonoro. Tendemos a interpretar o silêncio como um não comunicante, desprovido de sentido, embora muitas vezes esse seja o papel da palavra, quando proferida de forma incessante e sem uma finalidade clara. David Le Breton (1997, p.11) diz: “A palavra que a multiplicidade dos meios de comunicação pretende libertar, acaba por se perder na profusão.”

A palavra então se torna o suposto silêncio, pois em sua profusão e confusão não comunica, o silêncio surge como comunicador, possibilitando que falemos com nós mesmo. Essa experiência introspectiva proporcionada pelo silêncio nos leva de encontro ao "vazio", nós faz perceber que há algo além, algo que comunica de dentro, mas q ainda assim é estranho. Breton (1997, p.16) diz: "O significado de uma palavra ou do silêncio é apenas percebido através das circunstâncias que lhe dão origem".

Assim como o vazio o silêncio depende da perspectiva do indivíduo, assim palavra pode ser encarados como silêncio, como diz Breton (1997,p.12) "Dilúvio de emoções familiares cuja obsolescência acaba por se tornar tranquilizante por causa do modo como elas são fornecidas..."

É preciso que se mantenha essa alternância entre palavra e silêncio para que ambos tenham sentido e não se percam em sua plenitude, logo, não existe palavra sem silêncio e vice-versa. Palavra e silêncio são ambos "vazio" e forma, que se alteram em seus papéis.

O silêncio exterior nos permite focar no nosso som interior, onde antes existia silêncio passamos a escutar os batimentos de nosso coração, as contrações dos nossos órgãos internos e o sangue correndo em nossas veias, sons que se escondiam por trás do silêncio. Se pudéssemos silenciar a esses sons provavelmente descobriríamos outros

à sua sombra. Assim como o “vazio” sua forma iria se adaptar à nossa percepção em suas infindáveis camadas. Se pensarmos o silêncio como coisa, sua matéria poderia se dizer ser a ausência da palavra, logo temos alguns sons que consideramos com silêncio, o vento, o barulho das ondas, as folhas balançando em uma árvore. Para melhor compreender a natureza do silêncio, podemos fazer o que Heidegger propõe:

“...trazer para o olhar e para a palavra o caráter de coisa da coisa, o caráter de utensílio do utensílio e o caráter de obra da obra. Para isso apenas uma coisa é necessária: manter distância das antecipações e dos abusos daqueles modos de pensar a coisa, por exemplo, deixando a coisa repousar em seu ser-coisa.” (HEIDEGGER, 2010, p. 73,75)

...Realizei novas pinturas alterando a paleta de cor, não satisfeito com a
 imagem que já possuía capturei outro momento para essa experimentação. Ainda
 assim nenhuma carregava a potência da primeira imagem, como se o esforço em
 replicar algo prévio levasse apenas a cópias mal-feitas. Eram apenas cópias...



...Quando estava próximo de terminar o processo (já havia produzido sete
 pinturas das dez pretendidas) perdi a pasta em que elas estavam guardadas, restando
 apenas a primeira que havia mandado emoldurar e o vazio...



Dante

P... ..
 á

 á
 á

 á

Serenidade

.....

.....

• • • • •

• • • • • ó
 • • • • • ã
 • • • • • í
 • • • • • ã

• • • • • ã
 • • • • • ú
 • • • • •

• • • • •
 • • • • • ã
 • • • • • ã

• • • • • ã
 • • • • •

• • • • •

• • • • •

Bibliografia

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Martins Fones: São Paulo, 2006.

DOKHAMPA, Gyalwa. **A Lua no Espelho**. Uma Visão Incomum da Prajna Paramita. Lúcida Letra: Rio de Janeiro, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Edições 70: São Paulo, 2010.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte** - e na pintura em particular. Martins Fontes: São Paulo, 2015.

LE BRETON, David. **Do silêncio**. Instituto Piaget: Lisboa, 1997.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA

**“EU POSSO GOSTAR DE ROSA TAMBÉM?” CONSTRUÇÕES DE GÊNERO
EM PRODUÇÕES VISUAIS INFANTO-JUVENIS**

Alice Carolina Almeida de Souza

Recife
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA

**“EU POSSO GOSTAR DE ROSA TAMBÉM?” CONSTRUÇÕES DE GÊNERO
EM PRODUÇÕES VISUAIS INFANTO-JUVENIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da Prof.^a Dra. Luciana Borre Nunes.

Recife
2016

ALICE CAROLINA ALMEIDA DE SOUZA

**“EU POSSO GOSTAR DE ROSA TAMBÉM?” CONSTRUÇÕES DE GÊNERO
EM PRODUÇÕES VISUAIS INFANTO-JUVENIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais
como requisito parcial para obtenção do grau
de licenciatura em artes Visuais pela
Universidade Federal de Pernambuco.

Recife, 10 de novembro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Luciana Borre Nunes
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra. Maria Betânia e Silva
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Janilson Lopes de Lima
Instituto Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus professores e minhas professoras do curso de Licenciatura em Artes Visuais por compartilharem comigo um pouco de seus conhecimentos e me proporcionarem tantos aprendizados. Agradeço especialmente às professoras Luciana Borre, minha orientadora, por ter me apresentado e me introduzido aos estudos da Cultura Visual, e Maria Betânia e Silva, por ter acompanhado o desenvolvimento deste trabalho e me ajudado tanto. Todo o caminho percorrido ao longo desses cinco anos não teria sido possível não fosse por algumas pessoas especiais. Primeiramente, minha mãe e meu pai, Socorro e Antônio, que, cada um ao seu modo, sempre me incentivaram a estudar e seguir a carreira que gostasse, e a meus irmãos, irmãs e demais familiares, por todo amor e carinho que sempre me deram. Arthur, o sobrinho que é quase um irmão mais novo, é também inspiração e motivação de toda essa jornada de pesquisa. João, meu melhor amigo, parceiro e namorado nas horas vagas, que sempre deu um jeito de me dar apoio e estar perto de mim mesmo quando estávamos (bem) longe um do outro. Lucas e Guilherme, obrigada por todos esses anos de amizade e por todas as vezes que passar um tempo com vocês me ajudou a não “pirar”. Agradeço também aos colegas de curso pelos bons momentos e por terem tornado a rotina acadêmica mais divertida. Agradeço, ainda, aos meus filhos e filhas de quatro patas: Lua, por ter sido durante 12 anos a melhor companheira peluda que alguém poderia desejar; Beck por me receber tão feliz todos os dias quando eu chego (mesmo que eu só passe 10 minutos fora de casa); e Sol por ter me ajudado a recuperar o ânimo nesses últimos meses.

Muito obrigada, de coração, a todos/as vocês.

RESUMO

O gênero, assim como outros marcadores sociais das diferenças (sexo, etnia, religião...) constitui as identidades que os sujeitos constroem e assumem ao longo de suas vidas. Entretanto, as identidades, encaradas aqui em sua multiplicidade, já não são mais concebidas como um aspecto imutável, fixo. As identidades são preenchidas por conceitos socialmente produzidos e que, como tal, acompanham as transformações sociais de acordo com cada contexto. Com o gênero não é diferente. Assim como outros/as, ele é um construto social que não apenas constitui uma identidade, como também é responsável por localizá-los e moldá-los socialmente. No contexto ocidental, o gênero é concebido dicotomicamente através da divisão entre masculino e feminino, homem e mulher, e a cada uma dessas partes são estabelecidas, através de diversos mecanismos, determinações distintas de como são (ou deveriam ser), como se comportam, do que gostam, entre outras. Em um mundo contemporâneo tão preenchido pelas imagens, podemos dizer que a cultura visual atua como um destes mecanismos, refletindo e instituindo formas masculinas e femininas de ser e agir. Ao longo de quatro capítulos, este trabalho de conclusão de curso baseia-se nestes preceitos para investigar as construções dos gêneros nas infâncias através da Cultura Visual e de que maneiras estas estão representadas nas produções visuais infanto-juvenis. Os dados foram produzidos através de pesquisa bibliográfica, dialogando com autores/as que discutem as questões abordadas. Também foi utilizada a pesquisa-ação, desenvolvida durante a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco, com duas turmas do 6º ano do ensino fundamental II de uma escola municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE. Através deste trabalho, foi possível alcançar algumas compreensões sobre como alunos e alunas constroem e manifestam suas identidades e concepções de gênero em sala de aula e de como o representam em suas produções visuais, demonstrando a importância de se problematizar a cultura visual e as questões de gênero dentro da escola.

Palavras-chave: Cultura Visual. Gênero. Educação. Identidades. Infâncias.

ABSTRACT

Gender, as other social markers of difference (sexuality, ethnicity, religion...) constitutes the identities that people construct and assume throughout their lives. However, identities, seen here in its multiplicity, are no longer conceived as an immutable and fixed aspect. Identities are filled with socially produced concepts that, as such, follow the social transformations according to each context. It is the same with gender. As the others, it is a social construct that not only constitutes an identity to people, but also is responsible for locate and mold them in society. In the western context, gender is conceived dichotomically, through the division between male and female, man and woman, and to each one of the parts are established, through many mechanisms, distinct determinations of how they are (or should be), how they behave, what they like, etc. In a contemporary world so filled with images, we can say that the Visual Culture presents as one of these mechanisms, reflecting and instituting male and female ways of being and behaving. Throughout four chapters, this Course Conclusion Work is based on these precepts to investigate the construction of genders in childhoods through Visual Culture, and how these constructions are reflected in the visual productions of children and youths. Its data were produced by a bibliographical research, dialoguing with authors who discuss these questions. It was also utilized the action research, developed during the Supervised Internship from the Degree in Visual Arts, with two 6th grade classrooms of a public elementary school in Jaboatão dos Guararapes-PE. Through this work, it was possible to reach some comprehensions of how students construct and manifest its identities and concepts about gender in classroom and how they represent genders in its visual productions, showing the importance of problematizing the visual culture and gender questions in school.

Keywords: Visual Culture. Gender.Education.Identities. Childhoods.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** atividade de aluna do 6º ano B.
- Figura 2:** atividade de aluno do 6º ano B.
- Figura 3:** “Minion” (Lucas).
- Figura 4:** “Mickey, Pateta e Donald” (Thomas).
- Figura 5:** aluno do 6º ano A exibindo os desenhos de seu caderno.
- Figura 6:** estojo de aluno do 6º ano B com cartas de *Dragon Ball*.
- Figura 7:** toalha de aluno do 6º ano B com estampa do desenho animado “*Carros*”.
- Figura 8:** mesa de aluno do 6º ano A com materiais d’*Os Vingadores* e do *Homem-Aranha*.
- Figura 9:** pasta de aluna do 6º ano A ilustrada pelas princesas da Disney.
- Figura 10:** aluna do 6º ano B desenhando um castelo; ao lado, seu estojo da animação “*Frozen*”.
- Figura 11:** desenho feito por aluna do 6º ano A.
- Figura 12:** desenho feito por aluna do 6º ano B.
- Figura 13:** óculos de aluno.
- Figura 14:** óculos de aluna.
- Figura 15:** aluno exibindo seus óculos.
- Figura 16:** menino ilustrando seus óculos.
- Figura 17:** detalhe de óculos de uma aluna.
- Figura 18:** meninas recortando revistas de *anime*.
- Figura 19:** desenho de “monstro” feito por aluno do 6º ano B.
- Figura 20:** “monstro” desenhado por menina do 6º ano B.
- Figura 21:** desenho de “monstro” criado por aluno do 6º ano A.
- Figura 22:** “monstro” desenhado por aluno do 6º ano A.
- Figura 23:** desenho do “monstro” feito por aluna do 6º ano A.
- Figura 24:** capa da história de Maria Alice. Da esquerda para a direita: a Princesa e a Vilã; embaixo: *Superman* e *Batman*.
- Figura 25:** protagonista da história de uma aluna do 6º ano A.
- Figura 26:** personagem desenhada por aluna do 6º ano A.
- Figura 27:** “monstro” criado por aluna do 6º ano B para protagonizar sua história.
- Figura 28:** protagonista criada por aluna do 6º ano B.
- Figura 29:** personagem de aluna do 6º ano A cuja iconografia lembra a da princesa “Ariel”, da Disney.
- Figura 30:** “Super-Raio”, herói criado por aluna do 6º ano A.
- Figura 31:** capa da história de Lucas: Polares e Freddy.
- Figura 32:** personagem masculino criado por aluna do 6º ano B.
- Figura 33:** personagem de aluno do 6º ano A.
- Figura 34:** desenho de aluno do 6º ano A.
- Figura 35:** monstro desenhado por aluno do 6º ano B.
- Figura 36:** *A Família Atrapalhada*.
- Figura 37:** desenho feito por aluna do 6º ano B.
- Figura 38:** desenho feito por aluna do 6º ano A.
- Figura 39:** desenho de aluna do 6º ano A.
- Figura 40:** princesa e príncipe desenhados por aluna do 6º ano A.
- Figura 41:** casal desenhado por menina do 6º ano B.

“Sixsmith, eu subo os degraus do monumento Scott todas as manhãs e tudo se torna claro. Gostaria de poder te fazer ver esta luz. Não se preocupe, está tudo bem. Tudo está perfeitamente, terrivelmente bem. Eu entendo agora que as fronteiras entre ruído e som são convenções. Todas as fronteiras são convenções, esperando serem transcendidas. Pode-se transcender qualquer convenção, se apenas acreditar que pode fazê-lo. Em momentos como este, eu posso sentir seu coração bater tão claramente quanto sinto o meu e compreendo que a separação é uma ilusão”.

David Mitchell

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução | 10 |
| 1. Construindo caminhos de pesquisa | |
| 1.1 Arte e educação: como vai a arte nas salas de aula? | 16 |
| 1.2 Adentrando a sala de aula: professora, pesquisadora, aprendiz | 20 |
| 2. Cultura visual, infâncias e perspectivas educacionais | |
| 2.1 Imagens que constituem identidades | 25 |
| 2.2 “É o <i>Minion</i> , tia!” | 28 |
| 2.3 Cultura visual e a construção social do olhar | 33 |
| 3. Gênero(s): territórios em formação | |
| 3.1 Infâncias, educação e produção de gênero | 37 |
| 3.2 Visualidades construindo gêneros | 41 |
| 4. A cultura visual na escola: estudantes que produzem imagens | |
| 4.1 Um projeto de artes explorando a cultura visual | 46 |
| 4.1.1 “Ele quem tem medo, professora, esse <i>boiolo</i> ” – construção de identidades masculinas na escola | 47 |
| 4.1.2 “Sabe aquele jogo que os meninos jogam? Eu adoro” construção de identidades femininas na escola | 52 |
| 4.2 “Sabia que todo mundo usa óculos?” | 55 |
| 4.3 Medo é coisa de... Todo mundo | 59 |
| 4.4 Era uma vez... | 65 |
| 4.4.1 Como os gêneros estão representados nas histórias das meninas? | 66 |
| 4.4.2 Como os meninos representaram os gêneros em suas histórias? | 70 |
| 4.4.3 Gêneros e as relações afetivas: como meninas e meninos representaram os gêneros diante dos relacionamentos amorosos e familiares? | 74 |
| Considerações finais | 79 |
| Aprendizados na formação docente | 82 |
| Referências | 85 |

Introdução

“A tia da escola disse que azul é de menino”, disse-me um dos meus sobrinhos, então por volta dos quatro anos de idade, aluno de uma escola da rede privada da cidade de Campina Grande-PB, ao ficar confuso quando me viu usando uma camiseta azul. “Azul é de menina também”, respondi, ao que ele rebateu: “rosa é que é de menina”. Iniciou-se, assim, um diálogo no qual eu tentava explicar para ele que as cores não precisavam se restringir entre “masculinas e femininas” e que todos podiam usar a cor que gostassem, enquanto ele continuava a discordar. Até que, quando convencido, o olhar que era de dúvida e descrença, quase descontentamento, foi se transformando em curiosidade diante daquele novo aprendizado. “Então eu posso gostar de rosa também? ”, ele me perguntou. Eu não consegui responder imediatamente. Como responder a uma criança que pede a sua permissão para gostar de algo, supostamente, tão inocente como uma cor? A surpresa, aliada à minha inexperiência como educadora, me impediram de formular uma resposta segura diante das duas constatações com as quais me deparei nesse momento. A primeira: meu sobrinho, aos 4 anos, já se encontrava enredado pelas construções de padrões dicotômicos de gênero, receoso por simplesmente gostar de uma cor classificada como feminina. A segunda: tornou-se claro para mim que havia algo de preocupante na forma como se constroem as concepções de gênero nas infâncias.

Mesmo tendo sido este um momento pessoalmente marcante e também definitivo em meu percurso até a presente pesquisa, não foi a primeira vez em que me confrontei com exemplos que me levassem a questionar as construções sociais relacionadas a gênero e sexualidade alicerçadas pela escola desde a educação infantil. Situações que me fizeram rever momentos vividos e/ou presenciados ao longo da minha vida escolar, quando ainda aluna. Percebi que, em mais de uma década, alguns daqueles valores e padrões continuam a perpassar pela rotina de aprendizado das escolas quase imunes à ação do tempo e das mudanças sociais. Foi durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais, quando tive a oportunidade de mergulhar no universo da educação infantil e do ensino fundamental, que pude ter a minha primeira experiência como professora. Mais do que isso, foi quando finalmente comecei a compreender a criança e o/a adolescente como seres que também

produzem– e não apenas reproduzem – cultura visual. Essa compreensão foi crucial para me trazer ao percurso investigativo que trilho agora. Dessas breves experiências, retiro exemplos e amostras do que hoje se configura numa caminhada em busca de compreender as construções sociais, em especial de gênero, percebíveis no ambiente escolar e nas produções visuais de meninos e meninas. Diante disto, tenho como pergunta de pesquisa: como as construções de gênero estão representadas nas produções visuais infanto-juvenis? Este trabalho, realizado por meio de pesquisa-ação, tem como objetivo: 1) investigar como as identidades de gênero se constroem nas infâncias; 2) compreender de que formas se manifestam dentro das salas de aula e, assim; 3) observar como podem ser percebidas nas produções visuais de alunos e alunas, através das aulas de artes visuais.

Em certa ocasião, estive em uma pequena escola da rede privada de ensino para a realização de uma atividade de pesquisa com alunas e alunos do Jardim I da educação infantil, atendendo às propostas de uma disciplina do curso de licenciatura em Artes Visuais. As crianças em questão tinham em torno de 4 anos. O pouco tempo que tive com elas foi suficiente para observar a forma como a professora regia suas atividades e como os/as estudantes se comportavam em sala. Fiquei inquietada diante dos métodos de ensino que percebi: atividades que envolviam recorte e colagem eram realizadas sob a orientação de modelos prontos a serem preenchidos e/ou copiados; imagens para colorir já chegavam desenhadas às mãos das crianças, com frequência representando personagens famosos da mídia infantil (super-heróis, princesas da *Disney*, Turma da Mônica, etc.) ou ilustrações arquetípicas, que são convencionalmente associadas ao universo imagético da criança, como as que ilustram vários livros didáticos infantis. Não nego o potencial que os trabalhos manuais ligados às artes visuais exercem sobre o desenvolvimento psicomotor, mas percebê-la reduzida, na sala de aula acompanhada, a uma ferramenta de auxílio na aprendizagem de outras áreas que não a educação do olhar e o exercício da criatividade, me causou dúvidas e preocupações.

Esta prática em relação à arte na educação de crianças menores, presente nesta escola e em tantas outras, foi também observada com pré-

adolescentes, já no sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE. Os mesmos desenhos prontos para colorir e as mesmas atividades de recorte e colagem que vi sendo realizadas por crianças da educação infantil em torno de 4 anos, eram feitas agora por meninos e meninas por volta dos 12 anos de idade. Foi nesta escola, com duas turmas de 6º ano do ensino fundamental, onde realizei um estágio supervisionado obrigatório pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, em que produzi os dados que compõem este trabalho. Estas situações percebidas foram de encontro às concepções e perspectivas metodológicas sob as quais vinha trilhando minha formação docente e levaram-me a questionar de que forma estas fundamentações pedagógicas contextualizavam a linguagem visual ou exploravam o processo criativo e o potencial questionador daqueles/as estudantes. Mas, para além das metodologias, também percebi uma infinidade de exemplos de como crianças e pré-adolescentes concebem gênero, e as diferenças nas formas como estas construções se revelam em cada faixa etária.

As salas de aula se mostraram lugares nos quais se desenham as linhas que dividem as meninas e os meninos e, portanto, o feminino e o masculino, em dois universos cujos limites são, por convenção, intransponíveis. Algumas brincadeiras são “de menina”, outras são “de menino”, assim como alguns brinquedos, desenhos animados, personagens e demais meios de entretenimento. A classificação por gênero se estende, inclusive, ao jeito de sentar, de comer, de falar, de se comportar. A roupa, o sapato, a mochila, a lancheira, o material escolar, o esporte a ser praticado... Tudo isso está classificado por uma linha divisória que já não sabemos exatamente onde começa ou onde termina, mas que se estabeleceu enquanto um contrato social. Transcender essas linhas ou transitar entre elas se configura numa possível distorção do que é instituído enquanto “normal” não apenas, algumas vezes, pelas professoras com quem tive contato, mas também pelos alunos e alunas entre si, e as consequências dessa quebra de contrato podem representar situações preocupantes dentro do ambiente escolar. Dentro dessa configuração, não é surpreendente nos depararmos com desenhos da família nos quais o “papai” era contornado de canetinha azul e a “mamãe” de rosa; ou

que se percebesse as meninas desenhando predominantemente flores, borboletas, corações e princesas – símbolos de fragilidade, do que se compreende por feminino, enquanto os meninos apareciam com robôs, carrinhos, super-heróis, dinossauros – símbolos de força, do que se compreende por masculino. A separação não se dava só nos temas, mas também nas cores: era uma enxurrada de variantes de rosa entre as meninas e de azul entre os meninos, salvo raras exceções. Foi só então quando pude ter consciência de que, para meu sobrinho, gostar de rosa ou amarrar uma toalha nas costas para se fantasiar de Rainha Elsa¹ era como ultrapassar uma dessas linhas, romper um desses limites, quebrar esse contrato social. E isso significava se expor à aterrorizante reprovação alheia.

Desenvolver ações pedagógicas sobre o universo visual e trazer a interpretação e contextualização de imagens para dentro do plano pedagógico em arte é importante para que estes temas possam adentrar o cotidiano de crianças e jovens, auxiliando na formação de estudantes com olhar crítico. É necessário, porém, ressaltarmos a importância de se discutir construções sociais não apenas dentro do curso de licenciatura em Artes Visuais, mas em todas as demais licenciaturas, visando formar alunos/as críticos e professores/as conscientes de seu papel social dentro da escola. Sea escola exerce a função de construir, consolidar e também desconstruir demarcadores sociais das diferenças (de gênero, sexualidades, de comportamento, de religião, etc.), é, em parte, graças à atuação do/a professor/a. Portanto, o momento em que o/a professor/a se enxerga enquanto agente de transformação social e compreende seus/suas estudantes da mesma forma, é definitivo para que a sala de aula deixe de ser um ambiente perpetuador de concepções imutáveis.

¹ Elsa é uma personagem do desenho animado *Frozen*(2013), da *Walt Disney*.

1

Construindo caminhos de pesquisa

1.1 Arte e educação: como vai a arte nas salas de aula?

Quando despertei interesse pela educação das infâncias², lembro-me de ter ouvido frases não muito encorajadoras de colegas, familiares, amigos/as e até mesmo de professores/as. Entre um ou outro alerta generalizado sobre os baixos salários e a desvalorização social sofrida pelo professor/a de educação infantil e do ensino fundamental, percebi, por parte de alguns, uma surpresa particular. Parecia difícil, para estas pessoas, compreender o interesse e/ou a preferência em lidar com crianças e pré-adolescentes, em ensinar para eles/as desde os anos iniciais, em tê-los/as como foco de toda uma formação universitária. Diante dessa situação, fica a impressão de que há uma certa subestimação destas faixas etárias, de seus discursos (textuais ou imagéticos) e de seu papel na formação escolar, social e cultural e, por consequência, na construção da sociedade como um todo. Foi ao lançar meu foco na busca de compreender as causas e consequências desta situação através das artes visuais, minha área de atuação, que me deparei com circunstâncias inquietantes com as crianças e pré-adolescentes, em seus núcleos de vivência. Percebi que naquelas identidades, em processo de formação, erigiam-se uma série de valores, ideias e construtos sociais.

Procurei, pois, observar como professores e professoras de artes visuais, através de suas atividades em sala de aula, posicionavam-se diante dos indícios aparentes deste fenômeno, impregnados, entre outras coisas, nas produções visuais (desenhos, pinturas, modelagens, colagens, etc.) de alunos e alunas sob as mais diversas formas, cores e demais elementos que compõem a linguagem visual. Entretanto, deparei-me com aulas de arte (ou que envolviam algum tipo de fazer artístico em seu contexto) cujas práticas subestimavam o potencial expressivo e crítico de alunos e alunas em diferentes faixas etárias. As aulas de artes visuais, que, entre outras finalidades, poderiam apresentar-se como território fértil para o desenvolvimento criativo e para

² Refiro-me a “infâncias”, no plural, porque estas vêm sendo compreendidas em sua diversidade de contextos históricos e culturais, e não mais como uma instância unificada e generalizada (DEMARTINI, 2001, p. 04; MARTINS e TOURINHO, 2010).

discussões atuais relacionadas às visualidades, frequentemente foram encaradas de maneira acrítica. As aulas de arte desenvolveram-se para a aquisição de habilidades manuais de crianças pequenas, um momento de descontração na rotina escolar de pré-adolescentes, ou, ainda, uma oficina para a produção dos elementos decorativos que enfeitariam as escolas em datas comemorativas diversas ao longo do ano letivo. Não é que a aula de artes visuais nas escolas também não possa vir a exercer esses papéis. O problema é vê-la reduzida a eles.

Para compreendermos os motivos por trás desta concepção de ensino, convém recorrermos a alguns dados históricos sobre a arte na educação básica e a formação de professores/as de artes visuais no Brasil. Segundo Barbosa (1999, p. 09), a arte tornou-se uma matéria obrigatória nas escolas a partir de 1971, durante a ditadura militar. Na época, entretanto, havia uma preocupação com uma “educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série” (BARBOSA, 1999, p. 09). Também “não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico” (BARBOSA, 1999, p. 09). Tais fatos evidenciam, portanto, que as artes surgiram no panorama da educação básica brasileira não como uma ferramenta de desenvolvimento expressivo, criativo ou crítico, mas como um mecanismo de desenvolvimento de determinadas habilidades manuais, úteis ao mercado de trabalho. Conversando com professores/as e alunos/as da educação básica, visitando algumas escolas e, ainda, rememorando minha trajetória enquanto aluna do ensino fundamental há não mais que 10 anos, percebo que, apesar de algumas transformações e avanços, ainda vivenciamos reflexos dessa formamecânica de se compreender e ensinar a arte dentro das escolas.

Exemplifico esta afirmação através das observações que pude realizar numa escola da rede municipal de ensino de Jabotão dos Guararapes para uma disciplina de estágio supervisionado da licenciatura em Artes Visuais. Na ocasião, quando tive a oportunidade de acompanhar as aulas de artes de duas turmas do 6º ano do ensino fundamental, com alunos/as entre 11 e 13 anos,

inquietei-me diante das atividades propostas em sala de aula. Vi as aulas de artes (disponibilizadas em curtos 50 minutos semanais para cada turma) serem preenchidas de atividades manuais que envolviam a pintura de imagens que já chegavam prontas às mãos dos/as estudantes ou a colagem de bolinhas de papel crepom para preencher espaços delimitados por um desenho.



Figura 1: Atividade de aluna do 6º no B

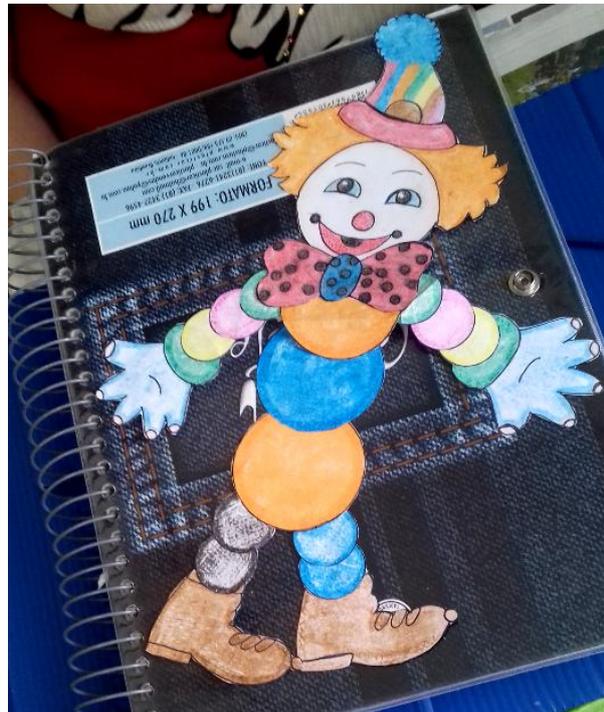


Figura 2: Atividade de Aluno do 6º ano B

Tal situação nos aponta que, “nas artes visuais, ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir” (BARBOSA, 1999, p. 12) e outras metodologias que levam a pensar sobre a formação de professores/as que ensinam artes e a função que têm desempenhado nas escolas. Mais ainda, sobre quais efeitos as práticas docentes advindas dessa formação causam ao aprendizado dos/as estudantes. A trajetória do ensino das artes visuais na educação básica construiu-se sobre uma maneira mecanizada de se compreender e, conseqüentemente, ensinar e aprender arte.

Foi possível identificar alguns reflexos dessa ideia quando vi alunos/as que se recusaram a mostrar – ou, até mesmo, a fazer – uma atividade de desenho ou pintura porque achavam que não sabiam desenhar, ou ainda,

quando professoras se posicionavam de forma a privilegiar trabalhos de alunos/as em relação a outros/as de acordo com a “qualidade” do trabalho, a partir de um critério baseado na proximidade com a reprodução figurativa ou de algum modelo pré-estabelecido. Desta maneira, restava pouco espaço para que aspectos como criatividade, expressividade e desenvolvimento do senso crítico fossem trabalhados em sala de aula. Cunha (2007) nos ajuda a compreender esta situação quando diz que:

Para as professoras e conseqüentemente para as crianças, o padrão de excelência do bem feito eram as reproduções mais próximas ao real ou ao modelo, sendo que a interpretação ou qualidade expressiva não eram valorizadas e muitas vezes eram “corrigidas”, pois distorciam o modelo. A concepção pragmática tem por objetivos desenvolver habilidades motoras e destrezas para a escrita, bem como a utilização do desenho para fixar a grafia de letras e números(CUNHA, 2007, p. 07).

Há, ainda, um outro efeito, perceptível em algumas salas de aula, que podemos atribuir ao processo histórico da construção de um ensino de arte na escola: a arte “concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina” (BARBOSA, 1999, p. 12). Por um lado, esta ideia advém do pensamento técnico que orientou a forma de se compreender e ensinar arte na escola, isto é, a arte como uma ferramenta para o desenvolvimento motor ou para a aquisição de habilidades que viessem a contribuir no aprendizado de outras disciplinas, como português ou matemática. Por outro, é fruto de uma prática pedagógica que tem por metodologia a “livre-expressão” no ensino de artes visuais. Segundo Cunha (2007), esta prática baseia-se em estudos sobre a expressividade no desenvolvimento infantil sem qualquer interferência ou mediação do/a professor/a, que influenciaram a educação artística no Brasil com o surgimento das primeiras *Escolinhas de Arte*. Estes e outros fatores favorecem um panorama no qual o ensino da arte e seus/suas professores/as encontram obstáculos para alcançarem legitimação na educação. Ocasionalmente situações como, por exemplo, a dificuldade em se falar sobre avaliação no ensino de artes. Se, em alguns casos, a avaliação é feita sob os critérios da produção figurativa sem que os aspectos expressivos e criativos sejam devidamente considerados, em outros, a exemplo da livre-expressão, a avaliação é colocada em impasse porque, como nos explica Hernández:

[...] se avaliássemos o que se apresentava como livre exercício da criatividade do menino e da menina, estaríamos incorrendo no contrário do que se pretendia: em vez de deixar que a criança se expressasse, estaríamos limitando-a; em vez de possibilitar-se que mostrasse seu mundo interior sem barreiras, obrigava-se sua adequação ao critério da avaliação (HERNÁNDEZ, 2000, p. 144)

Não pretendo, aqui, aprofundar-me sobre as formas de avaliação da arte na educação, mas sim argumentar que a avaliação é um aspecto necessário para “valorizar o programa de ensino que se realiza” e “porque os estudantes necessitam saber como estão aprendendo” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 161). Desta forma, é possível inferir que estes métodos de ensino de artes visuais, que desconsideram a expressividade e a criatividade, ou que as integram ao cotidiano escolar sem qualquer tipo de mediação ou abordagem crítica, entre outras coisas, favorecem sua desvalorização.

1.2 Adentrando a sala de aula: professora, pesquisadora, aprendiz

Conhecer a realidade presente em algumas salas de aula de artes da educação básica me fez observar, além das práticas de ensino, a forma como alunos e alunas em faixas etárias distintas e situados/as em diferentes contextos sociais constroem suas *identidades*. Cabe destacar que, aqui, as *identidades* são compreendidas não enquanto “criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social” (SILVA, 2000, p. 76), ou seja, enquanto formas de *ser* que são construídas social e culturalmente. Tal esclarecimento faz-se importante porque, no trabalho que se segue, objetivo investigar sobre a forma como as identidades de gênero de alunos e alunas se apresentam dentro da escola, a partir da seguinte pergunta: como as construções de gênero estão representadas nas produções visuais infanto-juvenis?

Em busca de compreensões sobre este tema, não foram certas, mas sim outras perguntas, que nortearam os caminhos de investigação: como se

constroem as identidades de gênero na infância e na pré-adolescência? De que forma essas identidades se manifestam no convívio escolar? De que maneira a escola e o corpo docente se posicionam em relação às identidades de gênero dos/as estudantes? Como as aulas de artes, momentos férteis para o desenvolvimento expressivo e criativo dentro do currículo escolar, poderiam abordar criticamente estas questões em sala de aula? Estas duas últimas perguntas, especialmente, levaram-me a refletir sobre minha própria trajetória de formação docente na licenciatura em Artes Visuais. Desenvolvi-me enquanto professora buscando a possibilidade de entrar na sala de aula e, através do ensino de arte, poder “oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento” (SILVA, 2000, p. 92).

Foi a partir das investigações sobre gênero e intencionando praticar uma docência que pudesse desenvolver criticamente os/as estudantes em sala de aula, que me debrucei sobre os estudos da Cultura Visual. Encontrei neste campo epistemológico um caminho para pesquisar as diversas formas como as identidades de gênero, entre tantas outras, são construídas no mundo atual. Segundo Hernández (2007, p. 28, 29), “vivemos em um mundo em que tanto o conhecimento quanto muitas formas de entretenimento são visualmente construídos”. Isso significa que num mundo tão preenchido por imagens – e tão dependente delas – a cultura das imagens exerce grande influência sobre a forma como construímos, desde a infância, nossas concepções sobre gênero. As crianças e jovens (e também os adultos) são fortemente acompanhados/as pelo universo visual. Isto porque a tecnologia de hoje favoreceu a explosão de meios de comunicação, entretenimento e informação baseados em imagens, como os computadores, celulares, jogos de videogame, entre outros. Estes meios dividem espaço com outros artefatos que ainda encontram espaço hoje em dia, como revistas, gibis, *mangás*³, álbuns de figurinhas, o cinema e tantos outros. Constrói-se, assim, um momento social e histórico no qual as imagens que acompanhamos em nosso dia a dia representam importante papel na maneira como construímos nossas formas de

³ *Mangá* é o nome dado às histórias em quadrinhos Japonesas.

ser, estar e enxergar o mundo. A partir disso, outros questionamentos incorporaram-se aos caminhos desta pesquisa: de que forma a cultura visual presente nas imagens das mídias de entretenimento e informação atua na construção social de gêneros de crianças e jovens? Como isso acontece dentro das escolas? Como as aulas de artes poderiam lidar com este tema de forma a proporcionar uma reflexão sobre ele?

À procura de compreender os pontos levantados, encontrei na metodologia de ensino por projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 2006; 2007) uma possibilidade de levar discussões sobre as imagens do cotidiano para dentro da sala de aula como uma ferramenta pedagógica para compreender a construção das identidades de gênero. A ideia, ao centrar esta pesquisa nas identidades de gênero que se manifestavam nas produções artísticas dos/as alunos/as, era de que meninos e meninas fossem “incentivados a produzir conhecimento e não serem apenas consumidores de conhecimento, como frequentemente acontece” (SANTOS, 2007, p. 3320). Desta forma, durante a realização de um estágio curricular com duas turmas de 6º ano do ensino fundamental da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE, elaborei um projeto de artes com cunho investigativo que consistiu em três atividades, praticadas ao longo do primeiro semestre de 2016: **“enxergando pelas lentes do outro”**, **“você tem medo de quê?”** e **“era uma vez...”**.

As atividades só foram pensadas e ganharam forma no final do período de observações do referido estágio. Neste período de tempo, houve a oportunidade de conhecer os/as alunos/as com quem trabalharia durante as 20 horas de regência. Foi possível “prestar atenção às aptidões, às necessidades, às experiências vivenciadas pelos alunos e, em seguida, desenvolver sugestões de tal forma que elas se transformassem, assim, num plano ou projeto” (SANTOS, 2007, p. 3321), realizando, portanto, uma “avaliação inicial”:

É necessário ter como parâmetro os conhecimentos e saberes anteriores dos alunos e da realidade onde estão inseridos, para que o ensino de arte seja significativo e possamos estabelecer pontes entre o próximo e o distante; o conhecido e o ainda desconhecido (OLIVEIRA; BORGES; OLIVEIRA; RIBEIRO; SUDA; TORRES, 2007, p. 1107).

Reconhecendo a importância de avaliar não apenas os resultados como também todo o processo de ensino e aprendizagem em arte propostos neste projeto, encontrei na “avaliação formativa” a possibilidade de não “controlar e classificar os estudantes, mas sim ajudá-los a progredir no caminho do conhecimento” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 150). Ainda segundo Hernández (2000, p. 150), a avaliação formativa também possibilita e exige que o/a professor/a flexibilize seus métodos de ensino para se ajustar a cada momento do desenvolvimento dos saberes propostos no projeto, uma vez que, nela, o/a professor/a atua como mediador/a entre os/as estudantes e as experiências de ensino vivenciadas. Foram as observações, os processos, as vivências e os resultados desta experiência docente que possibilitaram o presente trabalho, desenvolvido, portanto, a partir de uma “pesquisa-ação”. Segundo Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação é um importante método na educação por permitir que professores/as se desenvolvam enquanto pesquisadores/as, melhorando, portanto, suas formas de ensino e proporcionando um melhor aprendizado a seus/suas alunos/as. O mesmo autor (2005) esclarece que, através da pesquisa-ação, o/a professor/a:

aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 446)

Segundo Silva e Santos (2014), a pesquisa-ação se apresenta como estratégia importante na formação de um/a professor/a crítico/a em artes visuais. Argumentam que “é importante pensar a pesquisa-ação como prática formativa, para além de um tipo de pesquisa. É uma busca pela superação dos limites educacionais no alcance da unidade entre teoria e prática na formação e atuação docente em artes” (SILVA; SANTOS, 2014, p. 03).

Assim sendo, os capítulos a seguir aprofundam-se nos campos epistemológicos que orientaram a construção deste trabalho.

2

**Cultura visual, infâncias
e perspectivas educacionais**

2.1 Imagens que constituem identidades

Quando me propus a dedicar este Trabalho de Conclusão de Curso ao estudo da cultura visual voltada às infâncias, o fiz tendo consciência do prazer que sentia não apenas em lidar com o estudo do desenvolvimento infanto-juvenil, mas também em interagir com estes/as estudantes. Conversar, brincar, jogar, deixar que eles/as me fossem os/as porta-vozes de suas próprias opiniões, desejos, necessidades, modos de ver o mundo. Acredito que a identificação pessoal com o objeto de estudo seja a gênese de todo percurso científico, e devo creditar parte da minha a algumas disciplinas (e suas professoras e professores) ao longo da graduação em Artes Visuais. Porém, debruçar-se sobre este universo visando a pesquisa científica exige não apenas a satisfação ou o embasamento teórico/acadêmico, mas também uma certa responsabilidade para aplicá-lo na prática, quando em contato com os/as alunos/as para produzir os dados necessários à realização do trabalho.

Um dos motes deste estudo será, justamente, a maneira como as imagens “invadem as salas de aula” (BORRE, 2010) para se configurarem numa das mais poderosas e eficientes ferramentas de construção e consolidação de determinados valores sociais, neste caso, de gênero. De início, faz-se necessário esclarecer que, muito embora seja o foco desta pesquisa, as salas de aula, ainda que se tratem de ambientes educativos, não são as únicas responsáveis por produzir ou originar esses conceitos através das imagens. É importante também esclarecer que, embora exerça papel importante neste processo graças a sua função educacional, a escola não é nem mesmo a principal agente deste sistema nos dias de hoje. Isto porque nunca estivemos tão conectados com o universo das imagens, nem tão dependentes delas, como estamos agora, “estamos submersos em uma sociedade imagética, onde estamos constantemente produzidos por imagens” (BORRE, 2010, p. 12). As imagens, por si só, são potenciais fomentadoras de conceitos, capacidade que se amplia quando aliada a explosão das mídias de propaganda e entretenimento baseadas no visual. Graças a isso, a escola e, portanto, os professores e professoras, compartilham com elas o protagonismo na função de alfabetizar visualmente as crianças e adolescentes de agora. As

imagens e as mídias visuais são “professores do novo milênio” (TAVIN; ANDERSON, 2010). Hernández fundamenta este ponto de vista quando afirma:

É-nos dito que vivemos em um mundo em que tanto o conhecimento quanto muitas formas de entretenimento são visualmente construídos. Um mundo onde o que vemos tem muita influência na nossa capacidade de opinião é mais capaz de despertar a subjetividade e possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos. Fala-se, utilizando uma metáfora bélica, que as imagens nos bombardeiam. Por isso, não nos soa estranho que hoje se fale com preocupação do aumento de “analfabetos visuais” e que surjam vozes clamando pela reestruturação da escola, dos museus e da universidade (HERNÁNDEZ, 2007, p. 28, 29).

O mesmo autor (HERNÁNDEZ, 2007) ainda defende uma transformação no currículo escolar e nos planos pedagógicos dos professores, que englobe as “alfabetizações múltiplas”, o que significa, entre outras coisas, uma descentralização da alfabetização na leitura, na escrita e nas operações matemáticas, abrindo espaço para a alfabetização visual. A alfabetização visual se faz um instrumento indispensável na formação de indivíduos emancipados, capazes de desenvolverem-se melhor entre os diversos campos do saber e olhar mais criticamente o mundo a sua volta. Se faz necessário compreender a forma e a medida em que as imagens exercem influência sobre como construímos quem somos, como pensamos, do que (não) gostamos, o que queremos e desejamos dia após dia. Assim como Coelho (2010, p. 108):

penso nas interações sociais e nos discursos com que dialogam as crianças, hoje, em seu processo de construção identitária, na busca de se construírem como sujeitos, de compreenderem o outro e o mundo social do qual fazem parte traçando linhas de fuga, buscando paralelismos não lineares nem geometrizados, tentando não delimitar fronteiras.

Dessa forma, é possível perceber como influenciam, portanto, na maneira como se constrói gênero em sociedade desde a infância, pois “as imagens, como artefatos que produzem conhecimentos e que contribuem para a constituição de nossas representações, falam sobre como são (ou devem ser) os meninos e as meninas” (BORRE, 2010, p. 60). As imagens que habitam os cenários do imaginário e dos espaços infanto-juvenis (em casa, na escola, na televisão, nas lojas destinadas a este público) são engrenagens de um ciclo,

reproduzindo concepções previamente constituintes do meio social em que transitam, ao mesmo tempo que são responsáveis por instituir e vincular outras. A escola, como espaço educativo que exerce protagonismo na formação de indivíduos, acompanhando e influenciando a forma como se constroem identidades, não pode e nem deve se furtar a perceber – e problematizar – todo o conteúdo visual que transita em seu espaço, pois são artefatos “portadores de orientações estéticas as mais diversas, e memórias que tecem identidades, essas, sempre em transformação” (CUNHA, 2010, p. 101).

As influências que as imagens podem exercer e as construções sociais que são capazes de instituir nas crianças e adolescentes se refletem, entre outras coisas, em seus desenhos, nas histórias que criam, nas figuras que escolhem para compor uma colagem. Por isso, é preciso que as produções infanto-juvenis sejam interpretadas e analisadas não apenas como ferramentas para avaliar o desenvolvimento cognitivo e motor; o desenho não deve servir apenas para ser o comparativo de cognição entre a garatuja e o figurativo, assim como a leitura e a elaboração de histórias não devem ser uma simples ferramenta para nivelar a capacidade de compreensão e coesão de texto. De acordo com Monteiro (2010, p. 49):

o desenho infantil é uma produção composta por signos e marcas que o transformam em uma linguagem, pois constitui um código com características próprias. Esse gênero infantil está relacionado a determinados contextos sociais e aos processos sócio históricos de construção de conhecimento, nos quais, no caso, a criança como sujeito é capaz de criar, intuir, compreender, relacionar, ordenar, configurar e significar. Essa concepção colocou-a no lugar de detentora de uma estética particular, capaz de produzir e reproduzir conhecimento e cultura.

Portanto, as produções visuais infanto-juvenis são, por essência, meios de expressão e de comunicação.

2.2 “É o Minion, tia!”

Habitamos, hoje, um mundo onde a informação se vincula – e se modifica – cada vez mais depressa, é certo constatar que o mesmo acontece com as imagens. Cunha exemplifica este fenômeno:

Nos centros de compras, luzes inundam os espaços com cores, formas e movimentos, neutralizando os movimentos da luz natural. Entre as vitrines podem ser encontrados objetos artesanais, quantos produzidos de modo rústico, por mãos que desconhecem esses ambientes. Tais objetos evocam referenciais de tradições e identidades, mesclados às imagens da moda, fugazes, impalpáveis, rapidamente consideradas retrógradas, frutos da voraz globalização econômico-cultural, que derruba fronteiras, sobrepondo-se a identidades locais gerando confrontos que resultam em formas muitas vezes inusitadas de expressão (CUNHA, 2010, p. 102).

Essa transitoriedade e esse constante processo de hibridismo das visualidades socioculturais são, em grande parte, impulsionados pela sociedade de consumo. Borre (2010) salienta que as pessoas consomem as imagens que as constituem socialmente, e isso também vale para as crianças e jovens. Estes/assão potenciais consumidores/as de imagens, sempre buscando, motivadas pela satisfação da posse e do alcance de *status* (entre os colegas na escola, por exemplo) gerados pelo consumo, possuem produtos que representem seus ícones imagéticos favoritos, como os personagens dos desenhos animados e dos jogos de videogame. Estes ícones vêm a fazer parte da rotina escolar quando passam a preencher os painéis decorativos, os tênis, os casacos, as mochilas, as lancheiras e demais materiais escolares. “Nas salas de aula, as imagens ganham relevância de trabalho pedagógico no momento em que percebemos suas influências sobre as crianças” (BORRE, 2010, p. 61).

Foi possível perceber vislumbres destes reflexos nas produções infantis durante uma breve experiência em uma sala de aula da rede privada de ensino. Tive a oportunidade de vivenciar algumas atividades com um grupo de crianças da educação infantil, entre 3 e 4 anos de idade. Na ocasião, pedi que os alunos fizessem desenhos do seu ambiente familiar. Primeiro, pedi que

desenhassem suas casas (alguns foram bastante específicos e desenharam os prédios nos quais viviam em seus apartamentos). Depois, seus familiares. Por último, seus animais de estimação ou, caso não tivessem, seus animais favoritos, que gostariam de ter em casa. Neste último tópico, entre traços e riscos descritos como cães, gatos, cavalos, pássaros, etc., dois dos desenhos me inquietaram. Um deles, foi descrito como “O Mickey, o Pateta e o Donald⁴” (figura 4) por um aluno de 3 anos que, segundo relatava em sala, acabara de voltar das férias na Disney. O outro foi desenhado por um aluno de 4 anos, que quando perguntado qual seu animal favorito, sorriu, mostrou seu desenho e disse: “é o *Minion*⁵, tia!” (figura 3).

Não é difícil compreender o porquê de, ao invés de desenhar um rato, um cão e um pato, uma criança desenhou especificamente os personagens famosos que tem a forma desses animais, no caso, *Mickey, Pateta e Donald*. Ou mais além, que fatores podem levar uma criança a associar uma criatura fictícia a um bicho, desenhando um *Minion* para representar seu animal favorito. Os estudos sobre a cultura visual sugerem que as imagens são elementos capazes de constituir os indivíduos não apenas pessoalmente, mas também as suas realidades e todo um contexto social. Ou seja, as imagens da cultura visual, aquelas com as quais crianças e jovens convivem desde a mais tenra idade, através de diversos veículos e nos mais variados ambientes, tornam-se parte de seus repertórios imagéticos; ajudam a moldar a forma como os sujeitos compreendem e conhecem as coisas. Cunha (2008) contribui para esclarecer esta questão:

A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidades. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, onde a criança raramente vai (CUNHA, 2008, s/p).

⁴ *Mickey, Pateta e Donald* são personagens criados por Walt Disney em 1928, 1932 e 1934, respectivamente.

⁵ Os *Minions* são personagens cuja primeira aparição aconteceu no longa de animação *Meu Malvado Favorito (2010)*. Eles são pequenas criaturas amarelas com expressões humanas. Atualmente, estes personagens têm sua própria franquia de desenhos animados.



Figura 3: Minion (Lucas)



Figura 4: Mickey, Pateta e Donald (Thomas)

De que maneira e em que medida as “realidades visuais” produzidas pelas imagens interferem nas construções sociais desenvolvidas pelas crianças e jovens ao longo das fases da infância? Como ícones da cultura visual infanto-juvenil, como os super-heróis ou as princesas, são projetados para fora das mídias e compreendidos como uma “realidade” a ser reproduzida? Como estes aspectos se manifestam dentro da escola?

A cultura de consumo fortalece a relação de efemeridade, uma vez que quando o desejo de consumir algo é saciado, surge um novo desejo por alguma outra coisa, muitas vezes ocasionando o descarte ou o esquecimento do objeto de desejo anterior. Esta relação acomete diversos elementos do nosso contexto social, e não é diferente com as imagens. Tendo isso em mente, não seria equivocado questionarmo-nos se as realidades visuais que estas imagens produzem não são igualmente transitórias. Será que o garoto que desenhou o *Mickey*, o *Pateta* e o *Donald* como “seus animais preferidos” teria feito outro desenho caso não tivesse ido recentemente à Disney? Será que ele afirmaria gostar de ratos, cães e patos reais ou só dos personagens do desenho animado? Se a viagem em questão tivesse sido para outro lugar, onde ele tivesse visto outros animais (ou, nesse caso, personagens), o desenho dele traria outras representações? E na próxima viagem de férias, caso ele tenha contato com outros “animais”, suas preferências serão outras?

Podemos pensar de forma semelhante em relação às concepções de gênero que as infâncias constroem em diversos contextos socioculturais, já que estas são, em parte, influenciadas por esta cultura visual transitória. Isto é, não seria equivocado apreender que, possivelmente, construções sociais envolvendo gênero também são mutáveis, variando conforme o tempo, as transformações sociais durante o desenvolvimento das gerações e o contexto no qual cada indivíduo se insere. De acordo com Louro (1997, p. 25), a identidade de gênero constitui os sujeitos através de diferentes instituições e práticas sociais. Segundo a autora, estas identidades:

também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser ou de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 1997, p. 29).

Assumindo que, em certa medida, estas concepções se edificam sobre as imagens da mídia e do entretenimento que as crianças e pré-

adolescentes apreciam (e consomem), as mudanças conceituais que essas mídias têm apresentado para – e por causa das – crianças dessa nova geração, podem vir a ser, em parte, responsáveis pela modificação de alguns conceitos apropriados por elas ao longo de seu desenvolvimento.

As *princesas* dos desenhos animados, por exemplo, já não são mais as mesmas, e as meninas da contemporaneidade têm a oportunidade de conhecer e conviver com modelos femininos mais diversificados, instituídos por essas personagens. Tal oportunidade pode não ter sido vivenciada por meninas de gerações anteriores, mas foi, certamente, proporcionada por elas e pelas transformações sociais que presenciaram. Ou seja, as demandas das meninas se modificaram ao longo do tempo. Se as “princesas clássicas” (BREDER, 2013) do século XX ajudaram a construir um padrão de feminilidade baseado na fragilidade, na pureza e na adequação ao padrão de beleza estética ocidental, suas sucessoras do século XXI vêm contemplando (algumas) diferenças do que se compreende, atualmente, por “feminilidade”.

Os super-heróis também estão, aos poucos, se modificando. Eles já não são mais, somente, modelos de força física, nem são mais todos onipotentes ou ícones de uma masculinidade convencional, padronizada e caricata. Eles choram, se apaixonam, demonstram sensibilidades, fraquezas, medos e vulnerabilidades, sentimentos que por muito tempo foram (e ainda são) negados à masculinidade padrão. A inserção de mulheres atuantes, fortes e independentes nas mídias convencionalmente destinadas aos meninos (ainda que sejam construídas fisicamente para agradar o público masculino) também possibilita que uma nova visão de gêneros comece a ser fomentada desde os primeiros anos da infância. Não há, todavia, a intenção de dar a entender que estamos próximos de um “ideal” e que as diferenças sociais estão sendo contempladas e, mais ainda, problematizadas pelas mídias infanto-juvenis de forma exemplar. Acredito, inclusive, que a persistente classificação de brinquedos, roupas, personagens, materiais escolares, jogos, desenhos animados, entre outros produtos de consumo, de acordo com o sexo, ainda é um dos mais importantes pontos a serem revisados neste percurso. Há um longo caminho a ser trilhado, e é preciso que o façamos percebendo e

apontando seus percalços, lacunas e insucessos quando necessário. Mas faz-se pertinente notar que estamos, no que se refere às mídias que produzem cultura visual atualmente, originando paulatinamente outros alicerces sobre os quais as gerações presentes e futuras construirão sua compreensão sobre gêneros, sexualidades e outros demarcadores sociais da diferença.

2.3 Cultura visual e a construção social do olhar

A transitoriedade midiática e o avanço das tecnologias de informação e entretenimento (frequentemente baseadas em imagens) têm formado uma geração de crianças e jovens cada dia mais conectados com as transformações que acometem o mundo. Se antes as crianças eram enxergadas como seres passivos às modificações sociais, na contemporaneidade se admite que elas são tão agentes destas mutações quanto os adultos. Estas crianças e jovens, que falam por si mesmos/as e são ouvidos/as, exercem, para pesquisadores e pesquisadoras contemporâneos/as, papel essencial na estrutura da sociedade em que vivemos. Entre outros focos de transformação e deslocamento que esta nova configuração proporciona, ela nos leva a repensar o conceito de infância sobre os quais se alicerçam as instituições sociais atualmente. De acordo com Martins e Tourinho (2010), as infâncias são concebidas e representadas de acordo com “condições e circunstâncias sociais, de classe social, gênero, etnia, crença, e outras variáveis que configuram o mundo onde ele/ela cresce e se educa” (MARTINS; TOURINHO, 2010, p. 38). Desta forma, todo um sistema social tem se alterado em diversos âmbitos (estrutural, constitucional, midiático, educacional) para incluir e atender às necessidades deste grupo, uma vez que “o mundo infantil passa a ter uma identidade” (CUNHA, 2014, p. 136). É possível dizer, portanto, que não apenas a própria infância se modificou – exercendo influência sobre o meio ao mesmo tempo em que era, e é, influenciada por ele – como também as demarcações que dividem e determinam infância, adolescência e vida adulta vêm se tornando cada vez mais tênues. Como bem observam Martins e Tourinho (2010, p. 39, 40):

Como criação da sociedade e, portanto, como construção social, a infância é sempre mutante e sujeita a transformações. [...] Limites que outrora demarcavam com clareza o mundo das crianças e o mundo dos adultos, aos poucos, foram sendo apagados, intensificando o trânsito entre esses mundos e abrindo espaço para uma visão caleidoscópica da vida.

Este processo apresenta reflexos na forma como as identidades infanto-juvenis se constroem. Neste momento da discussão, faz-se necessário salientar que compreendo uma realidade na qual a *identidade* já não é – ou não deveria ser – mais concebida enquanto uma instância essencial, indissociável e imutável que acompanha os indivíduos desde o nascimento, mas sim como um campo plural, múltiplo, transitório e passível ao deslocamento e à ressignificação. De acordo com Silva (2000, p. 96):

A identidade não é uma essência [...]. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. [...] A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo.

Em um mundo que caminha no ritmo acelerado da globalização, “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada, estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Falo de um mundo no qual pessoas edificam uma parte das suas formas de ser através das visualidades que abarrotam nosso cotidiano; estabelecem, com coisas e com outras pessoas, relações, muitas vezes, mediadas por essas visualidades e pelos “códigos visuais” que se instalam nas formas como percebemos o mundo ao nosso redor. Pode-se inferir, assim, que as *identidades* são definidas “historicamente, e não biologicamente” (HALL, 2006, p. 13). Coelho nos ajuda a compreender esta ideia ao dizer que “a construção do eu apresenta-se como uma constituição complexa, dinâmica, histórica, isto é, uma construção cultural” (COELHO, 2010, p. 105). Sobre isso, Louro nos esclarece que “as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. [...] As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação”

(LOURO, 1997, p. 27). Ao campo das *identidades*, podemos incorporar diversos “marcadores sociais” como o gênero:

Ao afirmar que o gênero, institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo* parte do sujeito, constituindo-o. [...] admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos (LOURO, 1997, p. 25)

Desta forma, também é possível dizer que o gênero localiza os sujeitos, individual e socialmente; em outras palavras, a identidade de gênero é responsável, em parte, por determinar o lugar que cada indivíduo ocupará em sociedade a partir de “complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas, dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 1997, p. 24). Tais ligações se estabelecem, se transformam, se mesclam, se (des)constroem e se reconstroem desde a infância, mediadas, entre outros mecanismos, pela cultura das imagens que compõe o cotidiano das relações de aprendizado, convivência e produção das identidades e das formas de ver e se inserir no mundo.

3

**Gênero(s): territórios
em formação**

3.1 Infâncias, educação e produção de gênero

As identidades de gênero são produzidas socialmente, modeladas por vários dispositivos socioculturais de modo a localizá-las nos territórios que são permitidos aos meninos e às meninas, aos homens e às mulheres. São várias as instâncias vivenciadas ao longo da vida dos indivíduos que contribuem na formação das nossas identidades: o lugar onde moramos, a família na qual crescemos, os lugares onde convivemos com pessoas e adquirimos aprendizados. Assim sendo, a escola, espaço onde se transmite e se compartilha saberes e que acompanha todo o desenvolvimento de nossa infância e adolescência, possui uma participação fundamental neste processo.

No convívio escolar se reafirmam práticas e instituições que definem e diferenciam os gêneros, ao mesmo tempo em que outras são aprendidas. Louro (1997, p. 57) aponta que a escola possui, entre outras coisas, uma função “distintiva”, que acaba por agir na distinção entre os sujeitos a partir de vários critérios socialmente estabelecidos. A mesma autora argumenta que as “normalidades” sociais se refletem na escola a partir do momento em que não se problematiza as diferenças perceptíveis no convívio e no comportamento de meninos e meninas, quando “consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ‘ordem natural das coisas’” (LOURO, 1997, p. 60). A escola exerce um papel importante na construção e implementação de valores, na instauração de certos contratos sociais pautados em conceitos estabelecidos por padrões de gênero, impulsionados, em grande parte, pelo currículo e pela metodologia existentes no ambiente escolar. Não me refiro, porém, ao currículo explícito, ou às metodologias declaradas neles e nas salas de aula, mas sim aos mecanismos não afirmados, às pedagogias que se dissimulam entre as modalidades de ensino tradicional, refletindo e reforçando regras sociais invisibilizadas – mas não por isso menos sentidas ou cobradas – pela normalidade/normatividade.

Através das práticas educativas e investigativas que realizei com aproximadamente 60 alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental II, pude produzir dados que me encaminharam a algumas compreensões e outros

questionamentos e inquietações sobre como as crianças e pré-adolescentes constroem suas identidades e compreensões de gênero. Investigo, aqui, de que maneira enxergam a si e a/os demais, enredados/as pelas concepções e padrões de gênero.

O processo de compreensão do “feminino” e do “masculino”, neste grupo de estudantes, se baseia sobre predeterminações do que é “de menino” e do que é “de menina”. Tal classificação se aplica desde a elementos subjetivos como, por exemplo, as formas de agir ou de se comportar, de ter e manifestar determinados sentimentos e/ou emoções, até aos objetos materiais, como roupas, brinquedos, materiais escolares. Antes de nos debruçarmos sobre este assunto, cabe salientar que gênero e sexualidade são campos definidos, em nossa sociedade, por uma dicotomia, de base essencialmente biológica, que distingue “macho” e “fêmea” e, portanto, “masculinidades” e “feminilidades” sob conceituações binárias. Desta maneira, não se contempla, dentro do padrão “normal”, possibilidades de trânsito ou desajuste entre estes dois polos opostos. Crianças e jovens que crescem e desenvolvem suas identidades sexuais e de gênero a partir deste parâmetro passam, desde muito cedo, a refleti-lo em vários aspectos de seu comportamento – muitas vezes demonstrando preocupação em reafirmá-los para garantirem sua aceitação nos núcleos em que convivem.

Trago como exemplo uma situação vivenciada durante atividades realizadas para uma turma da Educação Infantil (alunos/as entre 3 e 4 anos) de uma escola da rede privada. Enquanto eu estava observando as crianças desenharem, a professora da turma, que me supervisionava, apaziguava uma discussão entre um aluno e uma aluna por causa dos lápis de cor. Depois de reconciliar a situação, ela pediu que se comportassem e, antes de se distanciar, olhou na direção da aluna e disse: “agora senta direito, que nem mocinha”. A aluna, que aos 3 anos já parecia compreender perfeitamente o que significava “sentar que nem mocinha”, prontamente atendeu: corrigiu a postura, ajustou o uniforme, uniu as pernas e, assim, voltou a desenhar. De acordo com Louro (2008, p. 18):

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras atividades e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. [...] Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo construtivo (LOURO, 2008, p. 18).

Na escola, pode-se reforçar e se produziras concepções dualistas sobre gênero desde a educação infantil. Posteriormente, conversando com uma pessoa sobre o acontecido nesta sala de aula, ela me respondeu que “algumas coisas a gente têm que ir ensinando desde cedo, mesmo. Se não, elas (as crianças) não aprendem”. São ideias e formas de educar que, embora “ocultos”, apreendidos enquanto “naturais”, embrenham-se no cotidiano das salas de aula, refletindo-se, entre outras coisas, em exemplos como este. Compreendi, através disso, que o que eu vi e vivenciei nas turmas de 6º ano do ensino fundamental nas quais realizei a investigação mote deste trabalho, com alunos/as transitando entre a infância e a adolescência, era reflexo de uma construção que começa muito cedo – e tem a escola, de diferentes maneiras, como uma de suas colaboradoras.

Durante o referido estágio, no qual desenvolvi esta pesquisa e um projeto de trabalho pedagógico em artes visuais, tive a oportunidade de acompanhar a professora de Artes das turmas na realização de uma atividade de colagem com papel crepom. Antes de iniciar, ela distribuiu pedaços de crepom em diversas cores para a turma, mas houve algo que me chamou a atenção nesse momento: os meninos não quiseram trabalhar com o papel cor-de-rosa. Questionei um deles, quando o percebi pegar todas as cores de crepom disponíveis no momento (vermelho, azul e verde), exceto a rosa, o porquê dele não tê-la escolhido, e ele me respondeu:

— “O rosa é das meninas”.

De onde vem essa determinação? Quem a estabelece? Em nenhum momento, durante o período em que observei a turma, pude notar a professora realizar este tipo de distinção de forma direta. Ao contrário, a vi oferecer aos

meninos e meninas todas as cores, deixando a escolha a critério deles/as. Curiosa pela resposta que recebi, perguntei: “por quê?”. O aluno sorriu, confuso, e respondeu-me como se o motivo fosse óbvio: “porque sim”. Em outras palavras, o que ele quis dizer é que é assim que as coisas são, é assim que elas devem ser: rosa é das meninas, não dos meninos. A eles, talvez, seja melhor – ou mais “apropriado” – o azul, afinal, meu sobrinho, os quatro anos, já havia me dito que “azul é de menino”. Através de exemplos como este, torna-se claro que gênero, como já argumentado, é concebido em nossa sociedade através de uma construção binária dos territórios que abrigam as “masculinidades” e “feminilidades” legitimadas pela “normalidade” social. Meninos e meninas, desde a infância, localizam-se e são localizados dentro destes territórios “de acordo com o padrão de normalidade esperado para o sexo biológico” (REIS, 2008, p. 23):

A partir da identificação do sexo o bebê já começa a receber estímulos diferenciados com a intenção de ensiná-lo a sentir-se e comportar-se como “homem” ou “mulher” [...] Enxovais de bebês do sexo masculino são basicamente azuis e de bebês do sexo feminino são preferencialmente rosa. Enfeites de maternidade, “lembrancinhas” de nascimento e presentes para o recém-nascido seguem a mesma linha: os de menino diferem dos de menina (REIS, 2008, p. 34).

Situações como estas descritas pela autora ou pelo exemplo que citei, dentre tantas outras, estabelecem-se sobre alicerces fortificados pela persistente naturalização com a qual estas determinações são, através de diversos meios e em diversos locais de convívio, propagadas e instituídas – seja de forma direta, através, por exemplo, da linguagem, ou indireta, através da omissão ou da subestimação destes acontecimentos. A professora, no caso relatado, não impusera, diretamente, que os meninos não deveriam utilizar a cor rosa; entretanto, também não problematizou a recusa de seus alunos, talvez por não perceber, nestes casos, a presença de importantes indícios de padrões de gênero sendo reproduzidos e reforçados.

Estes exemplos fomentam importantes questionamentos sobre como masculinidades e feminilidades hegemônicas, baseadas em determinações sociais do que é “normal” para homens e mulheres, meninos e meninas,

permanecem a ser concebidas e construídas para crianças e adolescentes, tendo a escola e o corpo docente como colaboradores. A polarização dos gêneros e o cercamento de seus territórios através de fronteiras fortemente “vigiadas”, impedindo e/ou “punindo” o trânsito entre estes, foi uma realidade recorrente nas formas de ensinar com este grupo de estudantes. Apesar disso, considero contraproducente a culpabilização da escola, de professores e professoras, individualmente, diante deste tipo de situação. Assim como Bísaro (2009, p. 81), “acredito que muito se deva à própria dificuldade do professor(a) em lidar com essa questão, em se auto avaliar, pois fomos educados(as) com essa separação sexista, e, quando essa separação não ocorria, era algo preocupante para a família e para a escola”. Casos assim estão impregnados de conceitos e fazeres que permeiam o desenvolvimento de nossas identidades na infância, adolescência e vida adulta, tornando-se veladas pela “normalidade”. Louro (1997) nos ajuda a compreender este fenômeno ao dizer que:

Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas, tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”). A escola é parte importante desse processo. Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas” (LOURO, 1997, p. 60).

Estas concepções, práticas e instituições são fortemente mediadas pela cultura das imagens e pelas *visualidades* que elas projetam.

3.2 Visualidades construindo gêneros

Para iniciar este momento da discussão, é necessário nos atermos brevemente sobre que ideia este trabalho pretende abordar ao falar em “visualidades”, nas visualidades que as imagens produzem nos sujeitos e que são projetadas para o mundo. Trata-se de um fenômeno, um efeito ou, ainda, uma ação que transcende o sentido da visão enquanto habilidade física,

corporal. *Avisualidade* é aqui apresentada como um produto social, um construto cujas formas são definidas pelos repertórios visuais que compomos ao longo da vida. Nesse sentido, existe uma relação entre a visão e as visualidades. De acordo com Foster (1988):

Although vision suggests sight as a physical operation, and *visuality* sight as a social fact, the two are not opposed as nature to culture: vision is social and historical too, and *visuality* involves the body and the psyche. Yet neither are they identical: here, the difference between the terms signals a difference within the visual[...]. A difference, many differences, among how we see, how we are able, allowed or made to see, and how we see this seeing or the unseen therein (FOSTER, 1988, p. 09)⁶.

Hernández (2007) fala da visão, do visual e da visualidade separadamente, ou seja, tratando-os enquanto partes ou etapas distintas da relação entre o sujeito e a imagem. Para o autor, a visualidade está imbrincada às diferentes “maneiras de olhar e de produzir olhares” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 79). Sardelich (2006, p. 462) contribui para a compreensão deste conceito ao argumentar que a visualidade é um “olhar socializado”, que se constrói de maneiras distintas entre os sujeitos, de acordo com os diferentes contextos e realidades socioculturais. A visualidade é, portanto, uma lente.

Neste sentido, pode-se dizer que as visualidades que produzimos são algumas das ferramentas através das quais construímos nossas identidades, uma vez que elas ajudam a moldar nossas formas de ver o mundo. Também é possível sugerir que, ainda que se relacione à visão, ao sentido fisiológico de ver, a construção de visualidades não é dependente dela, uma vez que se trata de um aspecto subjetivo: as *visualidades* são projeções imagéticas das nossas compreensões sobre algo, são as formas por meio das quais passamos a conhecer, em nossa mente, um objeto, uma ideia ou uma pessoa. A cultura visual, a imagem, é apenas uma das maneiras através das quais visualidades,

⁶ Traduz-se: “Embora a visão sugira o ver como uma operação física, e a visualidade seja vista como um fato social, as duas não são opostas como natureza para a cultura: a visão também é social e histórica, e a visualidade envolve o corpo e a psique. Entretanto, também não são idênticas: aqui, a diferença entre os termos sinaliza uma diferença dentro do visual [...]. Uma diferença, muitas diferenças, entre como nós vemos, como somos capazes, permitidos ou moldados a ver, e como vemos o que pode e o que não pode ser visto.

as formas de ver, podem ser construídas, e é a que está em evidência ao longo deste trabalho.

Produzimos visualidades a todo momento desde a infância; as imagens que nos acompanham e que acompanhamos em nosso cotidiano nos ajudam a formar um repertório visual que norteia nossas formas de enxergar. Isto se dá, primeiramente, por meio do que está *representado* nestas imagens, daquilo que nelas está presente e que é possível ser visto. Assim sendo, surgem alguns questionamentos: como os gêneros vêm sendo representados nas imagens que compõem o universo imagético de crianças e adolescentes, alunos e alunas? Como estão representados, através das imagens, dentro da escola? Foi orientada por estes questionamentos que passei a investigar as imagens que os/as estudantes traziam para a escola em seus objetos, conversas, discursos, em seus trabalhos de artes visuais e nas visualidades que todos estes meios refletiam. Nesse contexto, tornou-se perceptível uma relação forte entre as representações de gênero presentes nas imagens mais acompanhadas e/ou apreciadas pelos/as alunos/as e as formas como estes/as passavam a representa-los.

Dessa forma, podemos inferir que a forma de representação está fortemente imbricada às maneiras como visualidades a respeito de gênero, entre outros, são produzidas, uma vez que “a ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o ‘real’ presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação” (SILVA, 2000, p. 90). Ou seja, em um contexto sociocultural que se sustenta sobre uma separação binária de gêneros, que separa os papéis e os territórios destinados a mulheres e homens, que estabelece padrões físicos e comportamentais diferentes entre os gêneros, são estes aspectos que se instituem enquanto “reais”. São estes os aspectos mais comumente contemplados pelos sistemas de representação e que, portanto, estão presentes nos mais diversos dispositivos imagéticos, fazendo parte da produção das visualidades de crianças e jovens.

É a partir daqui que chego à pergunta que orienta este trabalho: Como as construções de gênero estão representadas por meninos e meninas em suas produções visuais? No capítulo a seguir, inicio a análise e a interpretação mais aprofundada dos artefatos visuais produzidos pelos/as alunos/as ao longo do estágio curricular que orientou esta pesquisa. Também será apresentado o projeto proposto para duas turmas de 6º ano do ensino fundamental II, trazendo alguns dos trabalhos realizados pelos/as alunos/as.

4

A cultura visual na escola: estudantes que produzem imagens

4.1 Um projeto de artes visuais explorando a cultura visual

Compartilho com autores/as como Hernández (2007), Cunha (2005, 2008, 2014), Sardelich (2006), Martins (2009, 2010), Borre (2010, 2014), entre outros/as, a concepção de que as imagens atuam como mecanismos pedagógicos, partilhando com outros elementos presentes no ambiente escolar a função de ensinar, de transmitir ideias e conceitos. Assim sendo, de que forma as imagens produzidas por estudantes do ensino fundamental produzem sentidos sobre as construções sociais de gênero?

A partir destes apontamentos, foram desenvolvidas três atividades pedagógicas aplicadas durante o estágio em Artes Visuais. São elas: **“enxergando pelas lentes do outro”**, **“você tem medo de quê?”** e **“era uma vez...”**. Lanço meu foco sobre os dados produzidos e registrados⁷ ao longo dos encontros vivenciados dentro das salas de aula de duas turmas do 6º ano do ensino fundamental II na rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE. Procurei trilhar os caminhos de pesquisa sobre a formação das identidades de gênero na infância/pré-adolescência através de algumas ferramentas metodológicas que foram cruciais para o desenvolvimento das análises, interpretações e inferências sobre as quais falarei a seguir. Dentre estas ferramentas, saliento a importância do registro dos acontecimentos num diário de bordo, que me acompanhou durante todo o período do estágio e do qual retirei relatos, conversas e comentários sobre as mais diversas situações experienciadas. Também foi importante a realização do registro fotográfico, produzindo as imagens que estão presentes neste trabalho e que nos ajudam a compreender, analisar e tecer interpretações sobre os temas aqui abordados.

Foi necessário que eu, antes de estrutura-lo da forma como estará aqui apresentada, conhecesse os interesses e os saberes prévios dos/as estudantes. Cheguei à escola com a intenção de desenvolver um projeto de ensino que me levasse a compreender a formação das identidades de gênero

⁷ As falas de alunos/as que compõem este trabalho foram registradas em um diário de campo durante os encontros com as turmas nos períodos de observação e regência do estágio. Os nomes dos/as estudantes são fictícios.

de meninos e meninas e as formas sob as quais estas identidades se manifestavam em seus desenhos, pinturas e demais produções visuais. Entretanto, foi importante “observar e interagir com as/os estudantes, professora e equipe diretiva com a finalidade de conhecer o cenário e me integrar à rotina escolar” (BORRE, 2014, p. 73) para, assim, pensar as atividades que norteariam os caminhos de investigação e a prática docente. Isso possibilitou que as atividades estivessem mais próximas da vivência, das realidades e, conseqüentemente, dos interesses pessoais dos/as alunos/as.

Ao todo, foram aproximadamente 60 estudantes participantes do projeto por um período de quatro meses (entre março e junho de 2016). É possível dizer que, nas turmas, não houve uma predominância numérica evidente de meninos ou de meninas, inferindo, então, que estavam divididos em quantidades semelhantes. Essa circunstância possibilitou observar uma diversidade maior de indivíduos e poder, assim, perceber as diferenças nas maneiras como manifestavam suas masculinidades, feminilidades, de como as enxergavam nos/as colegas e de como transitavam (ou não) entre esses polos.

4.1.1 “Ele que tem medo, professora, esse *boiola*” – Construção de identidades masculinas na escola

No tocante aos meninos, dois fatores sobressaíram-se em relação a outros, gerando dúvidas e inquietações. O primeiro: os meninos pareciam constantemente preocupados em serem – e mais do que isso, em parecerem ser – pequenos “homens”, em atender às determinações do que, socialmente, se concebem enquanto masculinidades. O segundo: reflexo do primeiro, estas masculinidades, para serem legitimadas por si e pelos demais, precisavam ser constantemente reafirmadas. Estas salas de aula, assim como outras observadas, embora com alunos em idades diferentes, são núcleos sociais dentro dos quais se definem fronteiras entre o que é pertencente, aceitável e/ou legítimo a cada estudante, e um dos critérios sobre os quais estas regras se estabelecem é o gênero. Os/as professores/as, exercendo neste espaço

uma função a qual se atribui poder e voz, podem tornar-se, sim, agentes na consolidação e de fiscalização do cumprimento destas regras sociais, mas os próprios alunos, geralmente, também o fazem entre si. E dentre os meninos, esse comportamento pode, muitas vezes, manifestar-se de forma agressiva. Borre (2014, p. 93) contribui ao explicitar que:

Praticar violência física e verbal, aprender a se defender, ofender aqueles que não atendem à masculinidade hegemônica, impor opiniões através de ameaças ou piadas, ser agressivo e ter conduta rude são exemplos de estratégias utilizadas por alguns meninos para não serem vistos como vulneráveis e inseguros e para demonstrar que não tem medo.

Foram claros alguns exemplos das afirmações citadas ao observar os comportamentos e os discursos dos alunos em sala de aula. As brigas e discussões, muito constantes, aconteciam por menor que fosse a desavença; vi meninos trocando ofensas e ameaças por conta de uma tesoura que não foi compartilhada. As ofensas, a propósito, quase sempre continham teor machista, que associavam o feminino a coisas consideradas inferiores, repudiando qualquer tipo de comportamento não encaixado ao padrão “masculino” ou, ainda, à heteronormatividade.

Foi possível perceber que essa ideia de masculinidade se reafirma nos artefatos visuais trazidos ou citados na escola pelos alunos – predominantemente baseados em ícones das mídias de entretenimento infanto-juvenil – revelando, além de suas preferências pessoais, alguns reflexos das construções de suas identidades de gênero (figuras 6, 7, 8 e 9). Entre os ícones visuais mais frequentemente observados ou citados pelos meninos nas conversas em sala de aula, estavam: os super-heróis e personagens de desenhos animados (Tartarugas Ninja, Homem-Aranha, Capitão América, Homem de Ferro, Batman, Super Homem, Ben 10, Naruto, Dragon Ball, Power Rangers, etc.), os jogos de videogame (Street Fighter, Assassin’s Creed, Mortal Kombat, Tekken, etc.) e imagens relacionadas aos esportes (jogadores de futebol, camisetas de times ou da seleção brasileira, ilustrações de carros de corrida, de surf, etc.). Essas imagens apresentam personagens e contextos que compartilham alguns pontos em comum, como a

presença de ação, aventura, adrenalina, violência e outros elementos que são convencionalmente associados ao universo masculino, além de reafirmarem padrões de relacionamento heteronormativo.

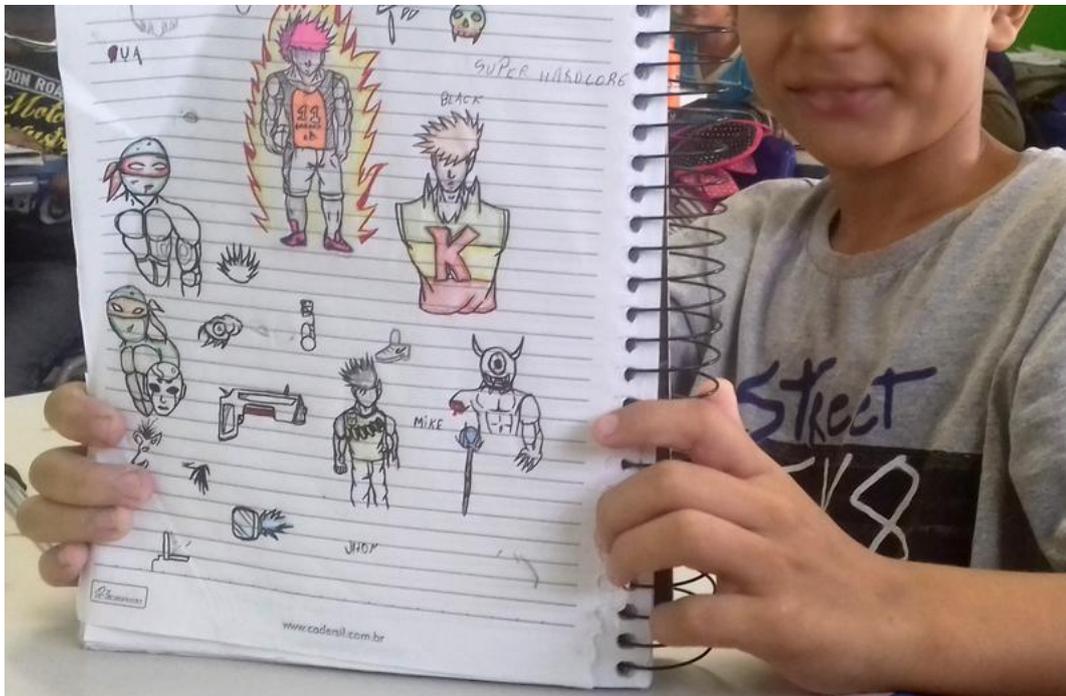


Figura 5: aluno do 6º ano A exibindo os desenhos em seu caderno



Figura 6: estojo de aluno do 6º ano B com cartas de *Dragon Ball*



Figura 7: toalha de aluno do 6º ano B com estampa do desenho animado "Carros"

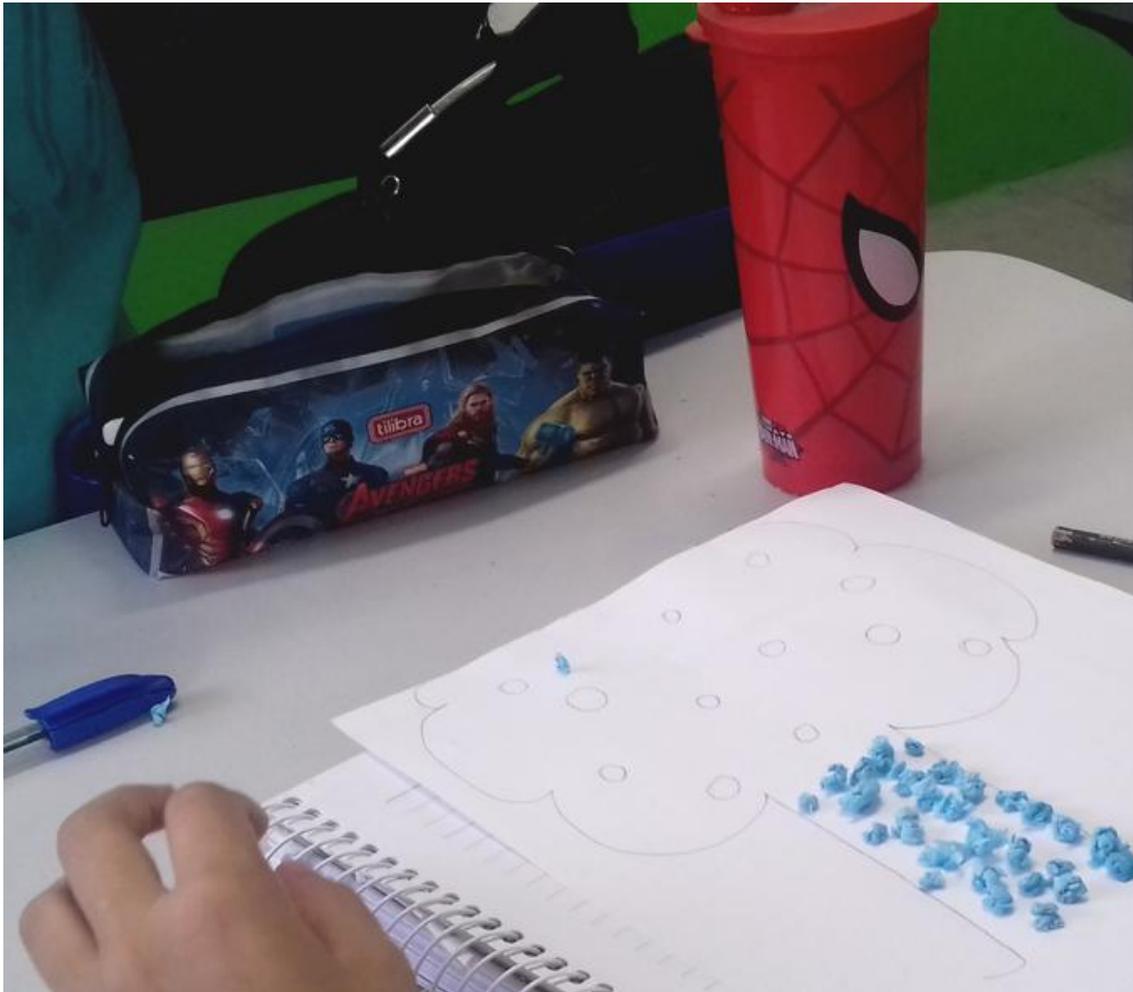


Figura 8: mesa de aluno do 6º ano A com materiais d' Os Vingadores e do Homem-Aranha

As influências destas mídias nas produções das crianças também acabaram por tornar-se bastante perceptíveis em seus comportamentos, sendo possível notar traços que se assemelhavam ao estilo destes desenhos animados ou jogos. Recebi de um dos alunos, bastante empolgado com a possibilidade de poder desenhar seus personagens preferidos e autorais para um trabalho de escola, um desenho no qual estavam ilustrados alguns de seus personagens favoritos e também alguns que havia criado, como na figura 6. Neles, pude perceber reproduções de personagens famosos, como as Tartarugas Ninja, e a influência de traços dos desenhos animados japoneses (*Animes*) de ação. De acordo com autores/as que dialogam com os estudos da cultura visual como Buckingham (2007), Hernández (2007) e Martins (2010), crescer numa era em que se produz visualidades em massa através das mídias de entretenimento e informação, muitas delas direcionadas especificamente para o público infanto-juvenil, é estar inserido num contexto social, cultural e histórico em que as imagens preenchem espaços importantes na construção

das identidades, do Eu e das formas de subjetividade de cada sujeito. Desta maneira, pode-se dizer que as imagens e alguns dos ícones visuais acompanhados e apreciados pelos meninos em seu dia a dia produzem determinadas percepções do que é ser homem, do que é preciso ser, fazer e parecer para estarem inseridos nos padrões de identidades masculinas.

Tomando estes casos observados em sala de aula como exemplo, é possível inferir que estes meninos estão imersos num contexto em que o padrão de masculinidade baseia-se sobre elementos como a ação, a violência, o heroísmo, a força, entre outros, e que estes fatores estão, de várias formas, incutidos em suas produções plásticas. Assim, comportamentos, preferências e sentimentos que possam ser considerados destoantes aos estabelecidos enquanto aceitáveis para os meninos (como o medo, exemplificado pelo discurso que intitula este tópico) não são bem aceitos nem no contexto social em geral, nem entre as próprias crianças em seu núcleo de convivência mútua, como é o caso da escola. Sobre isso, Cunha (2010, p.52) exemplifica:

já presenciei interdições realizadas por adultos ou pelas crianças quando, por exemplo, um menino tenta utilizar algo que foi convencionalizado pertencer ao universo feminino, como utilizar um batom ou colocar uma saia; [...] Quando acontecem essas invasões territoriais, há uma tentativa entre os pares de fazer com que o transgressor volte a sua identidade sexual. Há um controle de enquadramento para que as crianças não ultrapassem as convenções preestabelecidas.

No caso das salas de aula objeto deste relato, tive vislumbres de como essas afirmações se manifestam ao perceber a rejeição e/ou negação veemente de algo que seja pré-estabelecido como pertencente ao universo feminino, a exemplo de quando perguntei se os meninos da turma gostavam de princesas, e obtive como resposta: “e nós é fresco, é?”. Esta indagação evidencia conceitos binários apreendidos por eles do que são ou devem ser os universos masculino e feminino.

4.1.2 “Sabe aquele jogo que os meninos jogam? Eu adoro” – Construção de identidades femininas na escola

Em contrapartida, entre as meninas das turmas de 6º ano, pude perceber uma relação mais complacente com as predeterminações de masculino e feminino, isto é, muitas vezes as meninas transitavam entre os territórios que, convencionalmente, são associados a cada gênero. Comportamentos e preferências, em alguns casos, apresentavam-se mais flexíveis no tocante à dicotomia “masculino/feminino”, nos possibilitando inferir que, entre as meninas da contemporaneidade, não só já existe como também já se compreende algumas pequenas rupturas de padrão ou, ao menos, a expansão de alguns conceitos pré-estabelecidos ao feminino. Isso não significa, entretanto, que não haja uma quantidade significativa de elementos e artefatos visuais direcionados e apreciados pelas meninas que reforcem e/ou estabeleçam padrões femininos mais convencionais.

Os discursos de algumas alunas, aliados às imagens que traziam para dentro da sala de aula em seus objetos pessoais e em suas produções visuais (figuras 9, 10, 11 e 12) evidenciam que a identidade feminina ainda se constitui, em parte, através de determinados marcadores de gênero. Esses marcadores encontram-se bastante claros em alguns dos ícones visuais mais apreciados e consumidos pelas meninas como as Princesas da Disney – e todo o código iconográfico que estas ajudam a instituir e propagar. Estas personagens, juntamente com outras, são responsáveis, há muitas gerações, por produzir e reproduzir concepções do feminino e da feminilidade entre as meninas (SOUZA, 2016). Nesse contexto, podemos citar, entre outras coisas, a ideia da feminilidade relacionada a elementos como a beleza que atende a um determinado padrão estético, à doçura, à delicadeza, ao recato, entre outros. Essa percepção se potencializa quando pensamos nos demais signos que compõem o repertório visual “feminino”, também encontrados em sala, bastante preenchido por flores, corações e outros elementos relacionados à fragilidade e à beleza, aspectos indissociáveis à feminilidade normativa. Nas salas de aula acompanhadas, a incidência dessas figuras e dos discursos que as acompanhavam contextualmente, mesmo que em grande número, caminham lado a lado com outras percepções visuais de feminilidade, nas quais foi possível observar algumas rupturas (e também reafirmações) do

padrão normativo (figuras 12 e 13). Ainda que persistam alguns arquétipos, foi possível observar, entre as meninas, uma maior variação de comportamentos, pontos de vista e manifestações plásticas aceitas ou não reprimidas – pelo menos explicitamente – pelo grupo.



Figura 9: pasta de aluna do 6º ano A ilustrada pelas Princesas da Disney

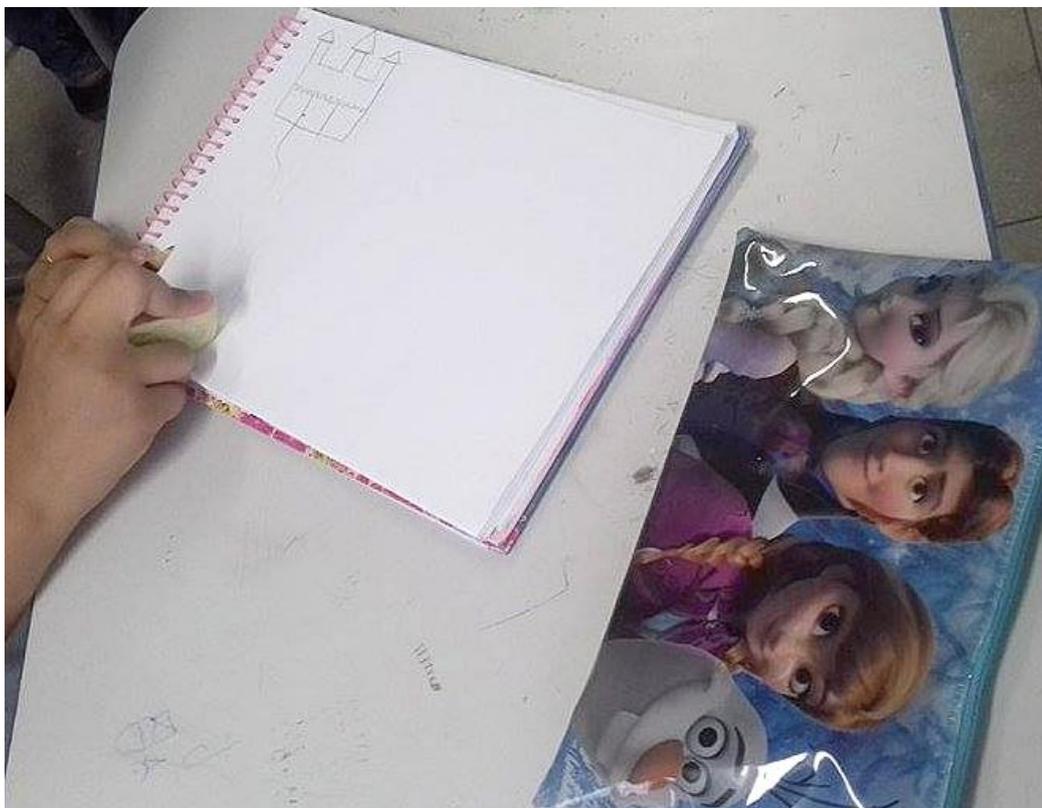


Figura 10: aluna do 6º ano B desenhando um castelo ao lado do seu estojo da animação "Frozen"



Figura 11: desenho feito por aluna do 6º ano B



Figura 12: desenho feito por aluna do 6º ano A

Cunha reforça essa percepção ao descrever que “em contato com alguns símbolos/ídolos da cultura popular infantil [...] as crianças se colocam frente ao gênero e assumem posições binárias. Em algumas situações, as meninas flexibilizam esse posicionamento, ao contrário dos meninos” (CUNHA, 2010, p. 154). Essa realidade, percebida entre as meninas da turma, nos possibilita supor que estas meninas parecem mais abertas a conviver com a diversidade e a multiplicidade do ser do que os meninos. Nestas salas de aula, algumas desconstruções da feminilidade padrão estavam refletidas, entre outras coisas, na complacência em circular pelas demarcações de gênero sem que tenha havido, em muitos casos, uma interdição explícita, como aconteceu frequentemente entre os meninos nas turmas observadas. Apesar disso, ainda persistiu a ideia da existência de territórios pertencentes exclusivamente a meninos e meninas. Quando uma aluna diz gostar de um jogo “que os meninos gostam”, torna-se claro que alguns elementos ainda não são percebidos, por ela, como pertencentes ao seu próprio universo enquanto menina, configurando, assim, a sensação de que acontece uma “invasão territorial”.

4.2“Sabia que todo mundo usa óculos?”

Dentre as dificuldades que, naturalmente, viria a enfrentar durante a realização do estágio, tratar de assuntos relacionados a gênero dentro da sala de aula acabou por se apresentar como uma das mais desafiadoras. Isso porque o tema foi visto com desconfiança por muitos pais, mães, professores/as e, inclusive, alunos e alunas. Por causa disso, foi necessário elaborar um projeto de atividades que possibilitasse encontrar mecanismos para discutir questões relacionadas às identidades de gênero de maneira velada, implícita, mas ainda com a possibilidade de instigar algum questionamento, por parte dos/as estudantes, sobre o tema. Nesse sentido, o período de observações que antecedeu a regência foi bastante proveitoso, pois possibilitou o desenvolvimento de um projeto que envolvesse pontos atrativos para os/as estudantes ao mesmo tempo em que abordariam este viés de pesquisa. Foi a partir da observação de claras delimitações das diferenças em sala de aula, muitas vezes permeadas por conflitos de diversas naturezas, inclusive de gênero, que surgiu a ideia para a primeira atividade de estágio, **enxergando pelas lentes do outro**.

A atividade foi desenvolvida em três etapas. A primeira consistiu numa conversa com os alunos e alunas durante a aula abordando questões sobre a convivência entre pessoas, dentro e fora da escola, trazendo algumas relações com a formação de identidade de gênero. Tive a intenção de trazer à tona as percepções pré-existentes dos/as alunos/as sobre as maneiras de ser de cada sujeito, a diferença, a individualidade e as formas de enxergar o mundo para, assim, contextualizar o exercício que viria a seguir. Na segunda etapa, partimos para um exercício prático. Antes de iniciar perguntei para a turma: “quem daqui usa óculos?”. Entre muitas respostas afirmativas e negativas, expliquei que, na verdade “todo mundo usa óculos”, uma vez que cada um de nós enxerga o mundo e as pessoas ao redor de um jeito diferente, através de “lentes” diferentes. A partir disso, distribuí “óculos” confeccionados em papel cartão branco para que os/as alunos/as o ilustrassem com motivos que eles/as acreditassem influenciar a forma como são e como enxergam o mundo. Para

isso, coloquei em sala de aula revistas de temas diversos, inclusive revistas sobre desenhos animados, jogos e outros interesses do público infanto-juvenil. A ideia era de que realizassem recorte e colagem de imagens das revistas que pudessem dizer algo sobre eles/as, sobre seus gostos, suas personalidades, etc.



Figura 13: óculos de aluno



Figura 14: óculos de aluna

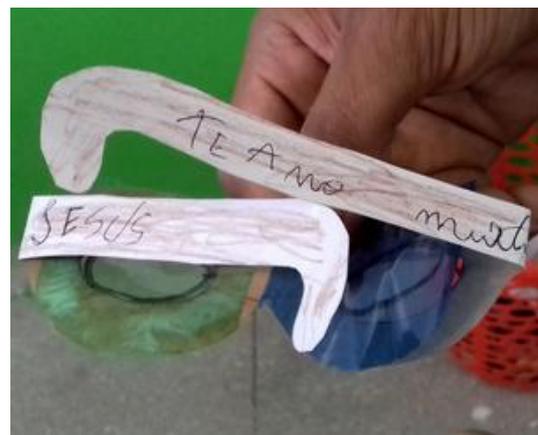


Figura 15: aluno exibindo seus óculos



Figura 16: menino desenhando em seus óculos



Figura 17: detalhe de óculos de aluna



Figura 18: meninas recortando revistas de anime

A prática artística acabou não acontecendo exatamente da maneira esperada porque a maior parte dos alunos e alunas se recusou a fazer colagens, alegando que isso prejudicaria a estética de suas produções. Preferiram colorir e fazer desenhos e frases ilustrando alguns de seus gostos e formas de ser: um aluno ilustrou seus óculos com motivos e frases religiosas (figura 15), enquanto outra aluna preferiu escrever nomes de músicas e de bandas que gostava (figura 14). Apesar das dificuldades, os resultados acabaram apresentando uma diversidade que enriqueceu o debate que decorreria na terceira etapa da atividade.

Neste último momento, pedi que os/as estudantes que concluíram a atividade prática trocassem seus óculos uns com os outros. A partir disso, se seguiu uma conversa orientada por alguns questionamentos respondidos pelos/as alunos/as:

1) *vocês acham que o colega (com quem foi feita a troca) enxerga o mundo da mesma forma que você?* Algumas das respostas obtidas em sala foram:

- “Não. Ela gosta dessas músicas que eu não gosto”
- “Acho que não. Porque tá muito rosa”
- “Eu também amo Jesus”
- “Eu não sei, pode ser”.

2) *o que pode diferenciar a maneira como cada um de nós olha para as coisas e pessoas ao nosso redor?* A turma citou, em particular, elementos como o ambiente familiar, os gostos e preferências pessoais (relacionados a estilo musical, às mídias de entretenimento preferidas, etc.), a religião e, ainda, as relações de gênero:

— “Acho que também tem diferença se é menino ou se é menina”.

Aproveitando esta oportunidade, perguntei:

4) *vocês acham que meninos e meninas enxergam o mundo de maneiras diferentes? Por quê?* Quase toda a turma respondeu afirmativamente. As justificativas foram numerosas, mas as seguintes me chamaram a atenção:

— “As meninas colocaram mais flor e rosa, coração, porque as meninas gostam. Os meninos preferem outras coisas”

— “Porque os meninos só gostam de brigar, as meninas vê o mundo mais bonito”

— “Porque *um* é menina e o outro é menino”

— “Porque sim”

A partir disso, questionei:

5) *por que vocês acham que todas essas coisas influenciam no jeito como vemos o mundo?* As respostas foram bastante diversificadas. Dois alunos relacionaram os aprendizados obtidos em seus núcleos de vivência (família, igreja) com as formas de agir e de se relacionar com o mundo; uma aluna citou que os meios de comunicação e entretenimento também exercem influência nos gostos e na maneira de ser. Para concluir a atividade, fiz a última pergunta:

6) *será que é importante enxergar pelos olhos do outro para conhecer melhor as pessoas? Por quê?* A turma respondeu afirmativamente. As justificativas, entretanto, se mostraram inconsistentes, revelando que, embora tenha havido a comunicação da mensagem, a compreensão de sua importância precisa se desenvolver de maneira paulatina.

O desenvolvimento e os resultados dessa atividade revelaram algumas importantes compreensões sobre esses/as estudantes e as formas como viam e lidavam com o contexto em que se inseriam, com as pessoas com quem conviviam e com as questões de gênero. Em suas falas, pude perceber os diferentes mecanismos através dos quais os conceitos de gênero se formavam, atuando, assim como nos aponta Louro (2008), em diferentes núcleos de convivência, refletidos nas mídias de entretenimento preferidas, nas crenças e ensinamentos familiares....Foi possível perceber constantemente a ideia de identidades *binárias* de gênero, produzindo “um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de masculinidade e de feminilidade)” (LOURO, 1997, p. 34). Esse binarismo – e a ideia de diferenciação entre as duas partes – refletiu-se em diversos momentos na fala dos/as alunos/as, explicitando que trata-se de uma forma naturalizada de se olhar para os gêneros.

Estas observações foram cruciais para a criação das atividades seguintes, oferecendo também a possibilidade de interpretar mais profundamente o que seria vivenciado no decorrer do estágio.

4.3 Medo é coisa de... todo mundo

No final do período de observações, durante uma aula de artes, enquanto os/as alunos/as realizavam atividades propostas pela professora, surgiu uma conversa sobre filmes de terror entre os meninos e meninas da turma. Eles/as discutiam os filmes que já tinham assistido, em casa ou no cinema, enfatizando aqueles que mais haviam gostado. Para as meninas, de acordo com o que foi possível notar em suas falas, os filmes de terror considerados bons eram os que mais lhes causavam medo. Ao questionar isso, uma das alunas me respondeu:

—“É tipo ir na montanha-russa, que dá meio que medo, mas por isso que é bom”.

Não houve, entretanto, um discurso semelhante por parte dos meninos. Repetidas vezes foi possível observar uma negação ao sentimento de medo que os filmes de terror poderiam causar. Frases como “mas eu não tive medo” foram recorrentes entre eles, numa possível tentativa de estarem em “contraposição à feminilidade” e distanciarem-se de “outras formas de masculinidade” (LOURO, 2000, p. 68), reafirmando uma postura corajosa e invulnerável diante de coisas possivelmente assustadoras. Inquietada por essa constatação, desenvolvi a segunda atividade do projeto: “**você tem medo de quê?**”. A prática artística foi antecedida por uma conversa em sala de aula. Aproveitando o interesse de grande parte da turma pelos filmes de terror, os utilizei para iniciar uma discussão sobre o que nos despertava medo e porquê. Para contextualizá-la, assistimos a um vídeo de cinco minutos contendo cenas de famosos filmes de terror, suspense e/ou ficção científica, intercaladas com outras imagens de elementos como aranhas, insetos, desastres naturais, entre outras que comumente despertam medo e outras sensações desagradáveis. Pude perceber que os/as alunos/as puderam identificar muitas imagens já conhecidas em seu universo visual, fazendo com que a discussão sobre elas começasse antes mesmo da exibição do vídeo terminar. Para iniciar a conversa, perguntei o que eles/as acharam do vídeo e das cenas mostradas. Entre as meninas, apareceram respostas como:

- “Já tinha visto esses filmes quase todos. Mas barata é nojenta, tenho medo delas”
- “Eu até tive medo da *Anabelle* no cinema, umas partes, mas agora não tive”
- “Eu nem olhei, professora, não gosto dessas coisas”.

Já entre os meninos, as respostas foram diferentes:

- “As meninas que tem medo de sangue e das coisas” (gestos “imitando” as meninas)
- “Esses filmes que a senhora *botou*, só criança tem medo”
- “Ele quem tem medo, professora, esse *boiola*” (entre risos).

Levada por estas declarações, perguntei em tom de desafio: “nossa! Quer dizer que vocês não têm medo de nada?”, ao que os meninos, em

coro, responderam negativamente. As meninas, entretanto, desmentiram este posicionamento. Uma delas revelou que:

— “Têm sim, professora, eles que não querem dizer! [...] Porque eles têm medo dos meninos zoar eles, mas todo mundo tem medo de alguma coisa”.

É possível perceber, através das falas dos meninos, uma possível negação ao sentimento de medo e, concomitantemente, a associação deste sentimento à concepção de feminilidade e a uma quebra do padrão heteronormativo; o medo é um sentimento convencionalmente esperado e aceito nas meninas, sendo, portanto, inaceitável para os meninos “em uma cultura na qual o ser homem está associado a não sentir medo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 71). A partir desta constatação, direcionei a discussão em busca de que se compreendesse, entre os/as estudantes, que o medo é um sentimento inerente ao ser humano e que todos/as nós temos medo de alguma coisa. Daí, a proposta para a produção artística foi criar um “monstro” partindo da pergunta “o que um monstro precisa ser/ter para me assustar?”. Expliquei, ainda, que esse monstro seria o vilão ou vilã da história que seria produzida na atividade seguinte, chamada “*era uma vez...*”.

Inicialmente, quando idealizei a atividade, pensava em realizar esse exercício através de colagens, assim como na atividade “*enxergando pelas lentes do outro*”, com o objetivo de que partes de diversas imagens fossem misturadas para dar origem ao “monstro” de cada aluno/a. Entretanto, temendo a não participação ou o desinteresse deles por esta técnica, como acontecido anteriormente, pedi que fossem feitos desenhos utilizando lápis, caneta, lápis de cor e giz de cera. Felizmente, ainda que pudesse ter explorado melhor as possibilidades da prática artística, pude contar com a participação da maior parte dos/as estudantes das turmas, conseguindo um grande número de desenhos de seus monstros (figuras 20, 21, 22, 23 e 24).

Foi possível notar, entre os traços e temas escolhidos para retratarem estes/as personagens, uma grande variedade de influências saídas dos filmes, dos desenhos animados e dos jogos de videogame, meios de comunicação e

entretenimento baseados em imagens e que são apreciadas pelas crianças, passando a constituir parte de seu repertório imagético.



Figura 29: desenho de "monstro" feito por menino do 6º ano B



Figura 10: "monstro" desenhado por menina do 6º ano B



Figura 21: desenho de monstro criado por menino do 6º ano B



Figura 22: monstro desenhado por aluno do 6º ano A

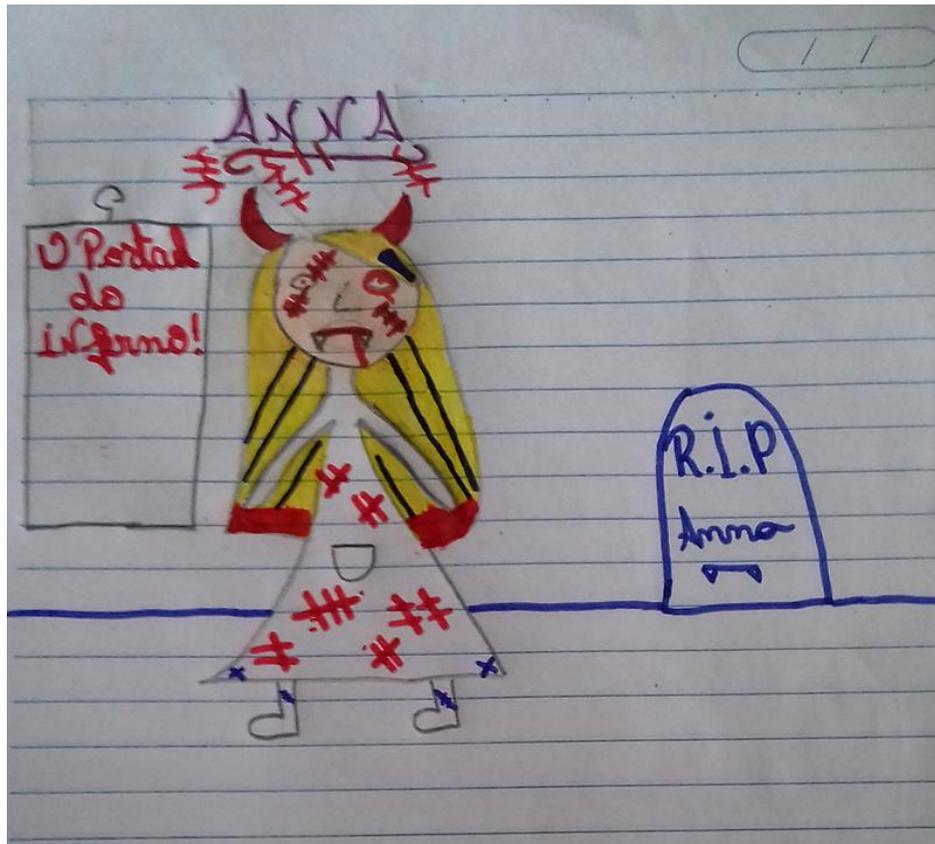


Figura 23: Desenho de aluna do 6º ano A

Rahde e Cauduro (2007) salientam que, na sociedade contemporânea, os meios de entretenimento visual ocupam espaço tão importante quanto as artes plásticas na difusão da cultura visual, exercendo papel na “mitificação” de pessoas e personagens através da criação de ídolos imagéticos. Assim sendo, também são peças fundamentais na construção das identidades, entre outras, de gênero infanto-juvenis, não podendo ser ignoradas nos processos educativos em artes, pois:

A criança não recebe essas imagens passivamente, embora o adulto se esforce na função auto atribuída de dar visibilidade ao que é ou não ser criança. A essas imagens elas assistem, consideram e absorvem, comparam, ressignificam ou descartam informações, de acordo com o que desperta ou não seu interesse. (BECKER, 2010, p. 92)

Através desta perspectiva, foi possível inferir que as referências visuais de “vilania” são diferentes para meninos e para meninas, inclusive porque o material visual de entretenimento destinado para eles e para elas é, na maioria dos casos, diferente. Os meninos tiveram mais interesse em criar, em

sua maioria, personagens masculinos, e as meninas, personagens femininas. Outro ponto importante toca à forma como esses personagens foram concebidos visualmente. Entre as meninas, pude perceber uma preocupação com a adequação a um padrão estético (magro, branco, geralmente jovem) de beleza em suas personagens femininas, inclusive as vilãs. A mesma preocupação não foi sentida por parte dos meninos, que apresentaram monstros deformados e figuras masculinas humanas cujo corpo, algumas vezes, não se adequava a padrões de beleza. Muito embora estas representações nos mostrem que estes meninos e meninas, em grande parte, associam heroísmo e vilania a determinados conjuntos de atributos estéticos, é possível perceber que existe uma maior complacência na representação de figuras masculinas que nas femininas, no que diz respeito a um padrão considerado “belo”.

Enquanto as formas de ser/se comportar inerentes ao feminino pareciam encontrar maior flexibilização entre as meninas, percebi um caminho contrário no tocante às formas de parecer, fisicamente. Alves e Cheung nos ajudam a compreender este acontecimento ao explicar que “as diferentes cobranças da sociedade em relação ao gênero podem estar associadas ao papel social que recai sobre homens e mulheres” (ALVES; CHEUNG, 2013, p. 86). As autoras salientam, ainda, que numa sociedade na qual, historicamente, os homens ocupam uma posição de hegemonia em relação às mulheres, a cobrança pelo corpo “belo” (no que diz respeito ao padrão estético ocidental) é muito mais forte sobre o corpo feminino. Este fenômeno acontece desde a infância, quando as meninas já se encontram submergidas por padrões de beleza facilmente identificáveis nos corpos magros das princesas da Disney, nos cabelos lisos e loiros da boneca *Barbie*, nas roupas da moda das personagens de *Monster High*, e se refletem, por exemplo, nas personagens que criam em seus desenhos.

4.4 Era uma vez...

Os resultados da atividade **você tem medo de que?** levantaram pontos importantes relacionados a gênero a serem observados nas histórias da atividade seguinte, **era uma vez....** Eu ainda não tinha visto os heróis e heroínas dos/as alunos/as (a não ser daqueles/as que escolheram transformar o monstro no protagonista da história), e estava bastante curiosa para ver de que maneira se construiria (ou não) as relações entre os/as personagens.

Antes de iniciar, foram esclarecidas algumas diretivas para a produção. A história poderia ser criada com livre escolha de tema (ação, romance, terror, aventura...), mas seria obrigatório: 1) a presença do “monstro” criado na atividade anterior; 2) a presença de, pelo menos, um personagem do sexo masculino e uma personagem do sexo feminino. A intenção era ver como meninos e meninas produziram sentidos sobre a produção dos gêneros dentro de suas histórias. A atividade ocorreu em três momentos: primeiramente, os/as estudantes elaboraram suas histórias e as entregaram escritas em, no mínimo, dez linhas, para que pudessem ser feitas as correções e sugestões sobre a escrita, o roteiro, a forma de ilustrar, entre outras coisas. Quando as histórias foram devolvidas, já com as considerações feitas, partimos para a confecção dos livros ou gibis. Por causa do pouco tempo de aula disponível (50 minutos de aula de artes, semanalmente, para cada turma), a maior parte da produção destes livrinhos precisou ser feita em casa e entregue nas aulas seguintes. Utilizamos papel sulfite dobrado ao meio para fazer as páginas e a capa em tamanho A5 (ainda que alguns/algumas alunos/as tenham preferido fazer em tamanho A4) e materiais diversos de desenhar e pintar para escrever e ilustrar o livro. Apresentarei aqui algumas análises e interpretações a partir de algumas das histórias recebidas na atividade **era uma vez....** Ao longo deste momento do texto, serão apresentados trechos e imagens retiradas destas histórias que nos ajudarão a discutir as questões levantadas sobre a construção de gêneros e as formas como alunos e alunas dos 6º anos da escola pesquisada os representam em suas produções.

4.4.1 Como os gêneros estão representados nas histórias das meninas?

Dentre as histórias escritas e ilustradas pelas meninas das turmas acompanhadas, muitas foram protagonizadas por princesas, situação esperada uma vez que o ícone da “princesa” é muito forte no imaginário das meninas deste grupo. A história da aluna Maria Alice⁸, intitulada “A Vilã querendo tomar o trono da Princesa”, acompanha esta perspectiva e traz uma Princesa como protagonista. Na sua história, a heroína é confrontada pela Vilã que tenta roubar sua coroa para usurpar o trono. No fim, a Princesa é ajudada pelo *Super Man* e pelo *Batman* a derrotar a Vilã. Esta história chamou a atenção, neste momento, por dois motivos. O primeiro: a princesa, neste caso, era um animal, uma gatinha branca, e não uma pessoa. O segundo: foi perceptível a preocupação com a adequação a um padrão de beleza, mesmo se tratando de uma personagem zoomórfica.



Figura 24: Capa da história de Maria Alice. Da esquerda para a direita: a Princesa e a Vilã; embaixo: Super Man e Batman

⁸ Os nomes fictícios escolhidos para representar os/as autores/as das histórias pertencem a amigos e amigas de infância e adolescência, aos quais pretendo, desta forma, homenagear.

Esta princesa, criada sob a mesma figura da felina *Marie* (Aristogatas, 1970), apresenta, tal qual a personagem na qual foi inspirada, os adereços “femininos” que, sendo ela um animal, servem para distinguir seu gênero em relação aos gatos machos. Quando pensamos sobre isso dentro do desenho infantil, lembramos que a criança, antes de começar a apresentar o figurativo nas suas produções, recorre a alguns mecanismos para criar distinções entre seus desenhos. Desde a infância já se aprende que a diferenciação entre os gêneros é nítida e demarcada por alguns códigos visuais, físicos e comportamentais, portanto, definir o gênero através desses mecanismos torna-se desde cedo uma preocupação persistente. Acrescentar adereços delicados ou maquiagem às personagens de um desenho, especialmente quando são animais, é uma forma de criar uma associação à feminilidade. Autoras como Guizzo (2004), Roveri (2007) e Nunes (2010) explicam que desde cedo as meninas aprendem, muitas vezes através da cultura visual, que um corpo magro, roupas da moda, o uso de maquiagem e adornos, entre outros elementos, são ferramentas para a afirmação da feminilidade e alcance de um determinado padrão de beleza. Outras personagens femininas desenhadas pelas meninas apresentaram aspectos que reforçaram essa leitura, a exemplo das figuras abaixo, que embora tenham sido desenhadas por diferentes alunas, carregam aspectos semelhantes entre si, como a predominância de corpos magros, de cabelos lisos, de peles e traços caucasianos, entre outros:



Figura 25: protagonista da história de uma aluna do 6º ano A



Figura 26: personagem desenhada por aluna do 6º ano A



Figura 27: "monstro" criado por aluna do 6º ano B, protagonista de sua história



Figura 28: protagonista criada por aluna do 6º ano B



Figura 29: personagem cuja iconografia lembra a da personagem "Ariel", da Disney

Um outro aspecto a ser considerado nesta e em outras histórias escritas por meninas é a presença de heróis masculinos (figura 31). Nesta, “*Batman*” e “*Superman*” (os únicos personagens da história que têm um nome próprio) ajudam a heroína, a Princesa, a derrotar a Vilã, mas em algumas outras, os heróis surgem para salvar personagens femininas indefesas. Em alguns casos, os heróis apareceram somente no final para resolver os conflitos, derrotar os “monstros”, salvar a protagonista, sem sequer terem feito parte de outros momentos da história. O romance (heterossexual) foi recorrente nas histórias das meninas, e o final feliz frequentemente foi alcançado quando a protagonista encontra e/ou se apaixona por um homem e os dois se casam. Os exemplos citados nos revelam que as expectativas de algumas destas meninas em relação à felicidade caminham lado a lado com os modelos de felicidade estabelecidos por mídias como, por exemplo, as histórias clássicas da Walt Disney ou as novelas da televisão, nas quais o “final feliz” depende do herói

que soluciona os conflitos e do casamento. Sobre essa relação, Gens (2011, p. 08) nos diz que:

Muitos dos enredos que percorrem a indústria cultural fundem moralidade e fantasia romântica. [...] a heroína termina em casamento por apresentarem-no como o único objetivo da mulher. As narrativas são repletas de príncipes encantados, bailes sedutores, mulheres em lágrimas e desvalidas, esperando um príncipe que chegue para acordá-las e salvá-las.



Figura 30: "Super-Raio", herói criado por uma aluna do 6º ano A

Na cultura ocidental, esta “moralidade”, segundo Weeks (2000, p. 54), se encontra “inscrita em instituições sociais: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia”. Compreendemos, assim, que sujeitos femininos ainda se encontram, em certa medida, sob expectativas sociais diretamente relacionadas à moralidade, para que possam cumprir as suas funções sociais primordiais: ser boa mãe e boa esposa. Nesta sala de aula, entretanto, foi possível observar que esta perspectiva caminha lado a lado com algumas outras formas de se compreender a feminilidade, já que também foram recebidas histórias protagonizadas por garotas independentes, que enfrentam seus próprios dilemas, conflitos e “monstros”. Algumas histórias escritas pelas meninas e protagonizadas por personagens femininas apresentaram heroínas que, se necessário, lutam com ou sem a ajuda dos heróis, como foi o caso da história de Maria Alice. Em um outro exemplo, uma aluna narrou a história de

uma garota que, depois de ter seu coração partido por um rapaz (o “monstro” da história), recomeça a vida e alcança o final feliz estando sozinha. Os casos mencionados aqui nos levam a perceber que, entre as meninas dos 6º anos que acompanhei durante o estágio, modelos distintos de se compreender a feminilidade têm encontrado algum espaço de representação e legitimação.

4.4.2 Como os meninos representaram os gêneros em suas histórias?

Entre os meninos, foram bastante frequentes as histórias que envolviam ação e aventura. Muitas delas recorreram a elementos como o universo alternativo (com a criação de mundos e lugares imaginários), a ficção científica e a presença de super-heróis e super-heroínas para compor seus enredos. Tal situação deve-se parcialmente ao fato de que estes são aspectos recorrentes nas mídias de entretenimento, como jogos e desenhos animados, pelas quais os meninos destas turmas apresentaram maior interesse. A análise que se segue parte da história do aluno Lucas Lima, chamada “O Confronto”, que apresentou estes elementos trazendo um diferencial em relação às demais histórias: foi a única história escrita entre os meninos que trouxe uma heroína, sem nenhum herói. Na sua história, após um acidente com um “acelerador de partículas”, uma moça e um rapaz, Polares e Freddy, ganham superpoderes. Freddy, entretanto, passa a usar os seus poderes para o mal, levando Polares a enfrenta-lo e derrota-lo para salvar a cidade de Nova York.

Entre as meninas, a maior incidência de protagonistas femininas foi esperada e observada, entretanto, mesmo entre elas, na maior parte dos casos estas personagens não eram autossuficientes e tinham seu protagonismo dividido ou subordinado às ações dos personagens masculinos. Entre os meninos, essa forma de posicionar o gênero feminino foi ainda mais frequente. Quando estabeleci a obrigatoriedade de haver, pelo menos, um personagem masculino e uma personagem feminina, alguns meninos chegaram a protestar:

— “Desenhar mulher é muito difícil, professora”

— “E eu vou *botar* a menina pra fazer o quê?”



Figura 21: Capa da história de Lucas: Polares e Freddy

Passsei a questionar o porquê desta reação e investiguei mais profundamente os desenhos animados e jogos de videogame que eram apreciados por aqueles alunos e que muitas vezes apresentavam influências perceptíveis em seus desenhos. Foi possível estabelecer uma relação entre estas mídias e a maneira como os meninos, de um modo geral, escolheram localizar os gêneros em suas criações. Era forte a presença de materiais escolares e roupas dos meninos que traziam imagens de mídias de entretenimento, como por exemplo, *Os Vingadores*, franquia das histórias em quadrinhos e desenhos animados que tem feito sucesso mundial nos cinemas. Na equipe de heróis *Os Vingadores*, há heroínas, como a *Viúva Negra* (vivida nos cinemas pela atriz Scarlett Johansson), mas os produtos destas personagens não são consumidos pelos meninos das turmas observadas. Em certo momento, apontando para a mochila de um dos alunos, perguntei: “Por

que não tem a *Viúva Negra* nessa imagem d'Os Vingadores?”, ao que os alunos responderam coisas como:

- “Nunca tem ela nas coisas dos Vingadores”
- “Eu não faço questão porque meu preferido é o Homem de Ferro”.

Declarações como estas dos alunos, aliadas a observação de alguns dos produtos que circulavam em sala, tornaram possível compreender que, muito embora as mulheres estejam sendo, aos poucos, incluídas nas mídias convencionalmente destinadas aos meninos, sua participação, graças a vários fatores, ainda não é valorizada por eles. Juntamente a estes aspectos, foi possível perceber uma quantidade considerável de personagens masculinos extremamente fortes e musculosos (que apareceram desta forma também em alguns desenhos feitos pelas meninas, como na figura 32), personificando um ideal de masculinidade que represente força, dominação, invulnerabilidade. Tal ideal, que com frequência toma forma nas imagens masculinas da cultura visual destinada ao público infanto-juvenil e nas produções visuais dos meninos, são revérberos de um modelo comportamental relacionado à “masculinidade” padrão, cobrado e esperado dos homens desde a infância. É uma forma de ser “homem” que aparece, explícita ou implicitamente, nas mais diversas situações e nos diversos núcleos de vivência, apresentando alguns de seus reflexos entre os meninos em afirmações como:

- “Se eu voltar *pra casa* apanhado, eu levo outra”.

Na busca de alcançar compreensões sobre estes moldes através dos quais se concebe o ideal hegemônico de masculinidade, recorro a Louro (2000), que contribui ao destacar que:

A masculinidade hegemônica constrói-se não apenas em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade. Tomar-se masculino pode implicar na combinação de uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e à misoginia. Os corpos dos garotos devem proclamar sua rejeição a qualquer traço de homossexualidade. Seus corpos também não podem sugerir nada de feminino (LOURO, 2000, p. 68, 69).



Figura 32: Personagem masculino criado por aluna do 6º ano B



Figura 33: personagem criado por aluno do 6º ano A

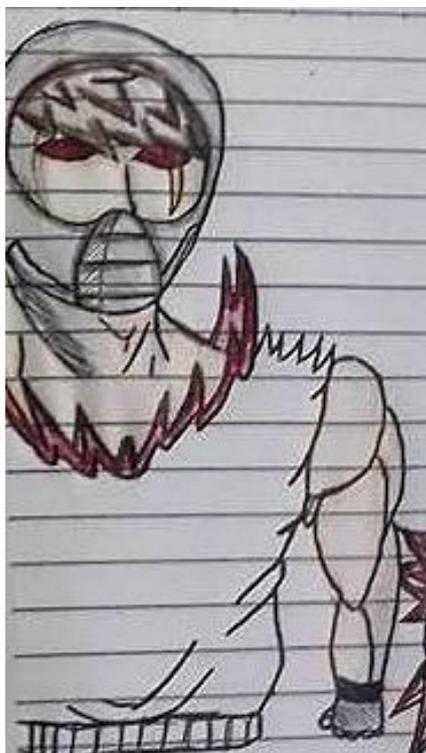


Figura 34: desenho de aluno do 6º ano A



Figura 35: "monstro" desenhado por aluno do 6º ano B

Envolvida nesta configuração, a história de Lucas apresenta a possibilidade de enxergar fraturas nas barreiras das masculinidades que os

meninos suportam, solidificam e/ou constroem em torno de si, na ideia de masculinidade na qual a figura do homem é invencível, invulnerável e responsável por resolver todos os problemas. Ao mesmo tempo, também nos permite compreender que, entre os meninos acompanhados nesta pesquisa, começa a surgir uma forma diferente de enxergar o papel feminino diante dos contextos de ação e aventura.

4.4.3 Gêneros e as relações afetivas: como meninas e meninos representaram os gêneros diante dos relacionamentos amorosos e familiares?

Lendo as histórias entregues pelos/as alunos/as, um outro aspecto chamou a atenção: os relacionamentos amorosos e familiares, quando presentes, estavam predominantemente baseados na heteronormatividade. Neste momento do texto, parto do exemplo de uma história chamada “A Família Atrapalhada”, escrita pela aluna Luana Souza. Nela, a autora descreve uma família formada por um pai, uma mãe e dois filhos. É importante ressaltar que esses personagens não são seres-humanos comuns, é uma família formada por monstros: o pai é um vampiro, a mãe é uma bruxa, um dos filhos é um lobisomem e o outro é um zumbi, segundo descrição da autora.



Figura 36: A Família Atrapalhada

Esta história, assim como muitas outras, apresenta uma estrutura heteronormativa de família, baseada na união entre um homem e uma mulher.

Esta configuração de relacionamentos amorosos e familiares foi observada repetidas vezes nos trabalhos que recebi, especialmente nos das alunas das turmas, como é possível observar nas figuras abaixo:



Figura 37: desenho feito por aluna do 6º ano B



Figura 38: desenho feito por aluna do 6º ano A



Figura 39: desenho feito por aluna do 6º ano A



Figura 40: Princesa e Príncipe desenhados por aluna do 6º ano A



Figura 31: Casal desenhado por aluna do 6º ano B

A história de Luana foi destacada entre as demais porque, ainda que apresente uma família incomum, composta por personagens não-humanos, ainda apresenta a heterossexualidade como a forma legítima de relacionamento amoroso e de formação familiar. Seria redundante atribuir isso apenas ao fato de que a maior parte dos/as alunos e alunas das turmas, advinham de famílias que se baseavam sobre relacionamentos heterossexuais. É necessário também atentar para a forma como as relações amorosas e/ou familiares estão mais fortemente apresentadas na cultura visual com a qual estes/as estudantes têm contato em seu cotidiano. A heterossexualidade rege as formas como são compreendidos conceitos e formadas visualidades sobre a família e os envoltimentos afetivos entre os indivíduos em sociedade. Louro nos ajuda a entender esta relação:

A heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais, alguém do sexo oposto. Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. (LOURO, 2000, p. 10)

A heteronormatividade se estabelece por meio de diversos dispositivos sociais, como, por exemplo, as formas de representação, através, exatamente daquilo que é e também daquilo que *não é* representado; do que está e também do que *não está* visível. É possível exemplificar esta afirmação ao observar como esta relação está presente nos contextos que acompanham os artefatos visuais mais apreciados pelos/as alunos/as com quem desenvolvi este trabalho. As princesas da Disney, por exemplo, têm reafirmado

continuamente, ao longo de sua história, a “normalidade” do relacionamento heterossexual. Mesmo que nos últimos tempos ele não esteja mais obrigatoriamente presente e que algumas princesas tenham mostrado ares de autonomia e de negação ao relacionamento amoroso, ainda permanece ausente a representação de, por exemplo, relacionamentos homossexuais. Nas mídias mais comumente destinadas aos meninos, como, por exemplo, os filmes de super-heróis e os desenhos japoneses de ação, segue-se o mesmo exemplo. É importante trazer estes pontos para a discussão porque as questões que envolvem as construções de gêneros estão intrinsecamente relacionadas às sexualidades. Os mecanismos socioculturais através dos quais são construídos, marcados e posicionados os indivíduos em relação aos gêneros se refletem fortemente nas identidades sexuais que desenvolvem, assim como nos olhares que produzem sobre ela. Louro novamente contribui para esta compreensão quando explica que:

A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 2000, p. 17).

A esta constatação atribui-se o fato de que, da mesma forma que são socialmente rejeitadas as identidades de gênero que se constroem às margens ou em trânsito entre territórios ditos “normais” para meninos e meninas, homens e mulheres, também são as identidades sexuais que estão em desacordo com a heterossexualidade. Dentre os papéis que são socialmente designados aos sujeitos masculinos e femininos (de acordo com uma conformação binária de gêneros), está o de relacionar-se e constituir família apenas com sujeitos do sexo oposto. Historicamente, se estabeleceram as funções que homens e mulheres deveriam desempenhar nesta configuração de relação afetiva. Construiu-se uma feminilidade baseada no recato, na sensibilidade, na fragilidade, na inclinação para o romance e na aptidão “natural” para a maternidade, estas duas últimas advindas de um modelo matrimonial no qual as mulheres eram “limitadas em sua função maternal e

doméstica” (CURSINO, 2010, p. 46), portanto, não podiam trabalhar. Dessa forma, elas eram (e, em muitos casos, ainda são) dependentes do casamento, dos maridos, para se sustentarem. Também deste panorama advém a ideia de que o homem, para ser o provedor financeiro e administrador do lar, deveria seguir os preceitos da masculinidade padrão: ser forte, ter iniciativa, não se mostrar sensível ou vulnerável. O desenvolvimento desta conjuntura diferenciou a forma como se espera que sujeitos femininos e masculinos lidem com o relacionamento amoroso. As influências desse modelo são notórias na forma como são apresentadas as relações afetivas entre garotos e garotas, homens e mulheres, na cultura visual. Crianças e jovens têm sido abarrotados/as por mídias de entretenimento que não só reafirmam continuamente a heterossexualidade do relacionamento amoroso, como, muitas vezes, o fazem a partir dos pressupostos acima mencionados: moças frágeis, vulneráveis, esperando serem salvas por rapazes fortes, destemidos e que resolvem os problemas no final. Novelas, filmes, desenhos animados, jogos de videogame, histórias em quadrinhos e outros meios têm ajudado a propagar este padrão através de suas histórias e personagens.

Cabe salientar, porém, que foi possível observar fraturas nesta relação entre os gêneros e a heteronormatividade através de algumas histórias que iam de encontro às formas predominantes como os relacionamentos afetivos estavam apresentados entre os/as alunos/as destas turmas. Uma delas, em especial, chamou a atenção. Uma aluna, que aqui chamarei de Camila, me entregou um roteiro no qual era narrado um romance entre duas garotas. Nele, duas meninas se apaixonam e decidem lutar juntas contra o monstro “preconceito”. Camila, infelizmente, apesar da minha constante insistência durante o estágio, não chegou a finalizar a atividade e me entregar seu trabalho pronto, contendo o texto e as imagens para que pudesse acrescentá-las a este trabalho. Mesmo assim, destaco este trabalho entre os demais porque foi o único, dentre todos, que apresentou um rompimento com os relacionamentos amorosos heteronormativos ao apresentar um casal homossexual.

Considerações finais

Passadas as experiências aqui relatadas, terminado o estágio que alicerçou a construção deste trabalho e, ao mesmo tempo, aproximando-me do fim não apenas de uma graduação, mas também de todo um ciclo da minha vida, não seria equivocado dizer que, ao ponderar sobre estas vivências, tenho me encontrado com mais dúvidas do que certezas. Respondi uma série de questionamentos apenas para me deparar com perguntas diferentes, perguntas cujas respostas, muitas vezes, contradiziam as questões que eu pensava já ter elucidado.

Estar dentro da sala de aula e exercer a docência enquanto professora e pesquisadora em artes visuais desmantelou uma série de verdades que eu construí ao longo da trajetória universitária; derrubou minhas pretensões de que, depois de anos de formação acadêmica, eu entraria na sala de aula preparada para ser adaptável e executar qualquer que fosse meu projeto de ensino e/ou de pesquisa exatamente da forma como planejado; desmentiu minhas expectativas e me surpreendeu, positiva e negativamente, em relação as coisas que eu achava que veria. Responder as perguntas que eu tinha quando entrei na escola não foi tão fácil quanto eu imaginava, e isso se deve, em parte, porque eu achei que já sabia todas as respostas. Não foi fácil perceber que, em muitos destes casos, eu estava errada. Mas, hoje, posso dizer que a sensação de frustração que esse fato causou inicialmente transformou-se em alívio.

Deparei-me com situações as mais diversas. Durante o estágio na escola municipal que recebeu foco neste trabalho, convivi com professores e professoras que, de um jeito ou de outro, me ensinaram coisas valiosas. Compartilhei da rotina escolar de meninos e meninas de diferentes contextos sociais, familiares, culturais, que me mostraram quanta pluralidade é possível encontrar num espaço tão pequeno quanto o dos muros de uma escola. Os momentos com cada um deles/as era como transitar em diferentes mundos, como caminhar, ao mesmo tempo, por diferentes terrenos onde brotavam distintas formas de ser e de pensar a respeito dos mais variados temas. Por pouco não me deixei enganar pelas semelhanças: ainda que as opiniões e os discursos, muitas vezes, pareçam os mesmos, não há homogeneidade. Por

isso, desenvolvi este trabalho tentando a todo custo evidenciar que, embora algumas formas de pensar e representar sejam parecidas, as “lentes” através das quais estas formas se produzem são diferentes para cada um/a. Partem de uma identidade que as barreiras e imposições sociais trabalham a todo momento para moldar, padronizar, mas que, mesmo assim, inevitavelmente se desenvolvem de forma particular para cada indivíduo. Aprendi, portanto, que não adianta entrar na sala de aula esperando encontrar uma “linha de produção” de meninos e meninas: mesmo os pontos de vista semelhantes são expressados de formas distintas.

Experimentamos, hoje, de representações e dispositivos visuais que, apesar de ainda reafirmarem alguns lugares e discursos, contam com uma maior diversidade de formas de ser e estar no mundo. São outras formas de representação que, algumas vezes, não apenas admitem a diferença, mas também a legitimam, lhe reconhecem o espaço e a voz. Alguns indícios que percebi dessa possível diversificação estão apontados e analisados no trabalho, através das produções visuais realizadas pelos/as estudantes que, agora, integram o campo epistemológico da cultura visual. Digo isto porque considero não ser importante apenas apontar e problematizar as questões das identidades de gênero e suas representações na educação e na cultura visual. Também é necessário perceber e trazer para a discussão as transformações e os avanços alcançados nestes campos, por menores que possam ser, mas que sejam perceptíveis nas mídias de informação e entretenimento com as quais convivem crianças e adolescentes hoje.

Aprendizados na formação docente

Diante do trabalho desenvolvido, ficam muitas dúvidas e inquietações em relação, principalmente, às maneiras como o ensino de arte vem sendo compreendido e praticado dentro da sala de aula, por professores/as e estudantes. Mas, avaliando os resultados do projeto aqui apresentado, fica a ideia de que a educação para a cultura visual se configura num campo fértil

para se trabalhar artes na escola fomentando o desenvolvimento crítico nos/as alunos/as. Ela nos permite abordar criticamente temas diversos através de dispositivos visuais com os quais estes alunos/as convivem em seu cotidiano, que conhecem e apreciam (ou não), que, a todo momento, de um jeito ou de outro, classificam através de seus próprios critérios de julgamento. Trabalhar a construção de gêneros através da cultura visual em sala de aula também me permitiu proporcionar a meninos e meninas do 6º ano do ensino fundamental a chance de serem reconhecidos como produtores de conhecimento, de cultura e de visualidades diversas; exercitar suas expressividades e processos criativos ao mesmo tempo em que exercia mediação entre suas produções visuais e os temas trabalhados.

Incomodou-me, porém, a necessidade de trabalhar gêneros dentro da escola de forma subliminar. Isto porque trata-se de um tema frequentemente enxergado com desconfiança por professores, pais, mães e até estudantes. Cheguei à escola com a intenção de investigar como as identidades e construções sociais de gêneros se refletiam nas produções visuais de alunos e alunas, mas tive de me contentar em responder, quando perguntada, que estava investigando somente “a formação de identidades infanto-juvenis”. Enquanto graduanda de licenciatura em Artes Visuais, professora e pesquisadora, me incomodava não poder falar abertamente sobre isto dentro da escola. Sentia um disfarce me pesar sobre os ombros, que me levou a questionamentos profissionais, acadêmicos e até mesmo éticos sobre a minha função dentro daquelas salas de aula. Se tratando este de um tema cuja discussão é tão importante atualmente, seria certo não o tornar explícito dentro das minhas intenções de pesquisa na escola? Até que ponto isso poderia interferir negativamente na minha prática docente e nos resultados das atividades? Que recursos minha formação docente me oferecia para lidar com esta situação em sala de aula? Estes conflitos pessoais, juntamente às discussões com minha orientadora sobre meus métodos de ensino e de pesquisa, me fizeram repensar muitas vezes minhas formas de agir e de enxergar meus alunos e minhas alunas durante o processo do estágio. Findada a estadia na escola e as atividades propostas, chego a este momento do trabalho (e da minha vida acadêmica) ponderando sobre minha atuação e

percebendo que, hoje, poderia ter feito algumas coisas de uma maneira diferente.

Hernández (2007) e Nascimento (2010) já haviam me ensinado, com sua literatura, que o/a professor/a não pode posicionar-se em superioridade diante de seus/suas alunos/as e precisa ser capaz de flexibilizar a si e a seu método de ensino e de avaliação. Mas aprender a fazer isso, na prática, é muito mais difícil do que parece nos livros. Diante dessa necessidade, muitas vezes sentida dentro da sala de aula durante o estágio, e diante daqueles/as alunos/as e dos desafios que me impunham, senti-me, diversas vezes, pequena. Em alguns momentos, senti que me faltou conhecimento para contornar imprevistos, como a greve ou as aulas canceladas de última hora, que fraturaram meu cronograma inicial. Faltou-me traquejo para lidar com algumas situações do cotidiano escolar e para mediar conflitos, tais quais brigas e a frequente prática de *bullying* entre os/as estudantes. Faltou-me, de vez em quando, confiança no meu projeto e na minha postura em sala de aula diante dos imprevistos e de outras intermitências durante o processo. Faltou-me, com frequência, a voz. Posso, todavia, afirmar convicta: me sobrou aprendizado. Foi possível confirmar e desconstruir expectativas prévias diante dos temas propostos, compreendendo em cada uma daqueles/as estudantes um universo repleto de possibilidades.

Pude, assim, redimensionar perspectivas e remodelar maneiras de pensar sobre questões relacionadas às identidades de gênero, sobre a própria infância, a pré-adolescência, sobre as influências dos contextos socioculturais. Multiplicaram-se os caminhos a serem percorridos em busca das compreensões entre infâncias e gêneros. Encontrar-se em sala de aula enquanto professor/a significa compartilhar aprendizado num ambiente em que o conhecimento segue um fluxo de mão dupla, reforçando “a compreensão de que docentes e discentes são, todos, aprendizes e mestres simultaneamente” (NASCIMENTO, 2010, p. 24). Deixei a escola com a sensação de que poderia ter feito mais e melhor; de que poderia ter oferecido mais possibilidades ou mecanismos de aprendizagem através da produção artística; de que poderia ter me portado melhor diante de situações de conflito ou das dificuldades

pedagógicas vivenciadas; de que poderia ter desempenhado melhor o papel de desenvolver o pensamento crítico daqueles/as estudantes em relação às questões de gênero. Mas sou consciente de que fiz o que pude e de que me esforcei para, mais do que produzir dados de uma pesquisa científica, ser capaz de oferecer novos aprendizados e novas perspectivas àqueles/as para quem ensinei (e com quem aprendi). Através das discussões geradas pelas atividades em sala de aula e dos resultados observados nas atividades, pude perceber que algumas mudanças, ainda que discretas, foram proporcionadas. Compreendi, dessa forma, que trazer temas de gênero para dentro da sala de aula de maneira explícita não é a única forma de abordá-los ou mesmo de questionar e fazer com que alunos e alunas questionem-se também.

Poder observar a diversidade de posicionamentos em relação aos gêneros foi enriquecedor para mim enquanto professora e pesquisadora, mas acredito também ter sido enriquecedor para os/as estudantes poder discutir e lidar diretamente (ainda que subliminarmente) com o tema no cotidiano escolar das aulas de artes, ajudando a desenvolver seu pensamento e olhar crítico sobre ele. Percorremos os caminhos relacionados aos temas que envolvem gêneros esperando que, um dia, seja possível leva-lo para a escola sem restrições impostas pelo preconceito, pela intolerância e pela desinformação. Até lá, sejamos, professores/as e estudantes, agentes de transformações sociais, ainda que estejam estas veladas, dissimuladas, esgueirando-se pelas brechas que se insinuam entre as imposições sociais.

Muitos foram os aprendizados que pude adquirir e compartilhar com professores/as, colegas de curso, colegas de docência e os/as estudantes com quem pude dividir conhecimentos dentro das escolas onde estive durante este percurso de graduação. Lembro-me de todas as certezas que tinha quando entrei na universidade (inclusive a certeza de que eu não queria, em hipótese alguma, ser professora) e chego a este momento sem nenhuma delas. Posso dizer, todavia, que construí algumas outras, como por exemplo, a certeza de que, hoje, gosto de ser professora – por mais que o mundo, às vezes, tente me fazer duvidar.

Referências

ALVES, Camila de Souza; LUCCHESI-CHEUNG, Thelma. **Comportamento feminino em relação ao corpo: percepções, cobranças e métodos de construção do corpo perfeito**. Comunicação e Mercado. Dourados, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva. São Paulo, 1999.

BÍSCARO, Cláudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Dissertação de mestrado. Campo Grande, 2009.

BORRE, Luciana. A cultura visual nas tramas escolares: a produção de feminilidades nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola....** Editora UFSM. Santa Maria, 2010.

_____. **As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual**. Editora Ideias e Letras. Aparecida, 2010.

_____. **“Se a prova fosse sobre os rebeldes, eu ia tirar 10!”: culturas visuais tramando masculinidades na escola**. Tese de doutorado. Goiânia, 2014.

BREDER, Fernanda Cabanez. **Feminismo e príncipes encantados: a representação feminina nos filmes da Disney**. Trabalho de conclusão de curso. Rio de Janeiro, 2013.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Edições Loyola. São Paulo, 2007.

COELHO, Roseane Martins. O sujeito e a construção da identidade: implicações na infância, na educação e na arte. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola....** Editora UFSM. Santa Maria, 2010.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola....** Editora UFSM. Santa Maria, 2010.

_____. **Cultura visual e infância**. 31^o reunião da ANPEd. Caxambú, 2008.

_____. **Cenários da educação infantil**. Educação e Realidade. Porto Alegre, 2005.

_____. As transformações da imagem na literatura infantil. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino da arte**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2014.

_____. **Como vai a arte na educação infantil?**. Revista CEAP. Salvador, 2007.

CURSINO, Rafaella Botelho. **Relações de gênero em famílias heterossexuais de classe média da cidade do Recife: sobre discursos e posicionamentos.** Dissertação de mestrado. Recife, 2010.

DEMARTINI, Patrícia. **Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar.** Zero-a-Seis. Florianópolis, 2001.

FOSTER, Hal. Preface. In: FOSTER, Hal. **Vision and Visuality.** Bay Press. Seattle, 1988.

GENS, Rosa. **Vestígios de princesas: algumas reflexões sobre gênero na literatura para crianças e jovens.** XIV Seminário Mulher e Literatura. Brasília, 2011.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Propagandas televisivas e a constituição de identidades infantis de gênero.** V ANPEd. Porto Alegre, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós modernidade.** Editora DP&A. Rio de Janeiro, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Artmed editora. Porto Alegre, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual.** Editora Mediação. Porto Alegre, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Editora Vozes. Petrópolis, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado.** Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2000.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pro-posições. Campinas, 2008.

_____. **Corpo, escola e identidade.** Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, 2000.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada.... In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa.** Editora UFSM, 2009.

_____. Toda criança desenha...Toda criança desenha?. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola....** Editora UFSM. Santa Maria, 2010.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. **O que a criança desenha quando desenha casa?.** Paidéia. Belo Horizonte, 2010.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Visualidade e infância até seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil. In: TOURINHO, Irene;

MARTINS, Raimundo. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...** Editora UFSM. Santa Maria, 2010.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de; BORGES, Priscila de Carvalho; OLIVEIRA, ÉlySanley Pires; RIBEIRO, Adriana Martins; SUDA, Letícia Ferreira; TORRES, Adriana. **A pesquisa ação enquanto possibilidade para a construção de um currículo multicultural para o ensino de artes visuais no ensino fundamental.** 16º Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis, 2007.

RAHDE, Maria Beatriz Furtado; CAUDURO, Flávio Vinícius. **Imagens e imaginários: do moderno ao pós-moderno.** XVICOMPOS. Curitiba, 2007

REIS, Kellen Cristina Florentino. **Infância, gênero e estereótipos sexuais: análise do relato de mães de crianças de 4 a 6 anos.** Dissertação de mestrado. Bauru, 2008.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **A boneca barbie e a educação das meninas – um mundo de disfarces.** 30º reunião da ANPEd. Caxambú, 2007.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128. Feira de Santana, 2006.

SANTOS, Gisele do R. C. Mugnol. **Metodologia de ensino por projetos na área de artes.** VII EDUCERE. Curitiba, 2007.

SILVA, Elsiene Coelho da; SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos. **Professor crítico em artes: pesquisa-ação como estratégia de formação.** XXIV ConFAEB. Ponta Grossa, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Editora Vozes. Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, Alice Carolina Almeida de. **Construção de feminilidades nas infâncias: consumo de imagens e “princesas” produzindo gênero.** XII CONAGES. Campina Grande, 2016.

TAVIN, Kevin M.; ANDERSON, David: A Cultura visual nas aulas de arte do ensino fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...** Editora UFSM. Santa Maria, 2010.

TRIPP, Dvid. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa. São Paulo, 2005.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado.** Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - CAC
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

FAZER GRAVURA: GRAVAR SEM POLUIR

RECIFE 2016

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - CAC
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

FAZER GRAVURA: GRAVAR SEM POLUIR

TCC apresentado como requisito para conclusão do
Curso de Artes Visuais.

Orientadora: Professora Dr^a Ana Elizabeth Lisboa
Nogueira Cavalcanti

Orientando: Frutuoso da Silva Lorega Filho

RECIFE
2016

FAZER GRAVURA: GRAVAR SEM POLUIR

RESUMO:

O interesse pela pesquisa em gravura e métodos de gravação de matrizes em metais com materiais corrosivos menos tóxicos, se deu pela necessidade de descobrir novas alternativas de gravação menos nocivas à saúde e ao meio ambiente. Tradicionalmente, na produção de gravuras em metal, são utilizados produtos químicos como o ácido nítrico ou clorídrico que, pela periculosidade do manuseio e por exalarem vapores tóxicos, representam uma ameaça à saúde de quem com ele trabalha. Atualmente tem-se utilizado o percloroeto de ferro, que embora tenha uma baixa toxicidade com relação ao seu manuseio, representa danos à saúde e ao meio ambiente, quando descartado incorretamente, e cuidados para seu descarte também são contemplados neste trabalho. Portanto, procurar e pesquisar a ação corrosiva de outros químicos, menos agressivos ao homem e a natureza, e a possibilidade de melhorias no processo de gravação e de impressão, semelhantes aos métodos tradicionais, não interferindo na qualidade da impressão das gravuras, ou seja, no resultado final, foi nosso objetivo. Atualmente são muito utilizadas no meio artístico as placas de cobre ou alumínio, em substituição as de ferro e zinco. Nesta nossa pesquisa usamos basicamente a chapa de alumínio de impressão offset, utilizadas e descartadas pelas gráficas, possibilitando assim o reaproveitamento de materiais recicláveis, contribuindo para a saúde ambiental, e baixando o custo do ensino da arte da gravura em metal, haja vista ser um material que pode ser obtido gratuitamente.

Palavras-chave: Gravura em metal; Alternativas; Sustentabilidade; Alumínio, Toxicidade.

DO ENGRAVING: BURN WITHOUT POLLUTING

SUMMARY:

The interest in gravure research and recording methods of metal matrices with less toxic corrosive materials was due to the need to discover new recording alternatives less harmful to health and the environment. Traditionally, in the production of metal engraving, chemicals such as nitric or hydrochloric acid are used which, because of the dangerous handling and the exhaling of toxic fumes, represent a threat to the health of those who work with it. Currently iron perchloride has been used, although it has a low toxicity with respect to its handling, represents damages to health and the environment, when discarded incorrectly, and care for its disposal are also contemplated in this work. Therefore, to look for and to investigate the corrosive action of other chemicals, less aggressive to man and nature, and the possibility of improvements in the process of recording and printing, similar to traditional methods, not interfering in the print quality of the engravings, In the end result, was our goal. Copper or aluminum plates are now widely used in the artistic medium, replacing those of iron and zinc. In this research we use basically the aluminum plate of offset printing, used and discarded by the graphics, thus enabling the reuse of recyclable materials, contributing to environmental health, and lowering the cost of teaching the art of engraving in metal, since it is a Material that can be obtained free of charge.

Keywords: Metal engraving; Alternatives; Sustainability; Aluminum, Toxicity.

INDICE

| | |
|-------------------------------------|----|
| Introdução | 06 |
| 1 Fundamentação teórica | 06 |
| 2 Metodologia | 09 |
| 2.1 Execução | 10 |
| 2.2 Resultados | 10 |
| 2.3 Placas e Impressões | 15 |
| 3 Sobre os ácidos | 24 |
| 4 Isolantes | 25 |
| 5 Toxicidade | 26 |
| 6 Descarte de soluções usadas | 26 |
| 7 Nossas Considerações | 29 |
| Referências | 31 |
| Anexos | 32 |

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa em gravura e métodos de gravação de matrizes em metais com materiais corrosivos menos tóxicos, se deu por observar o extremo cuidado e zelo, que dispensava a toda turma, a nossa professora de gravura na UFPE, quando utilizávamos o ácido para gravação das nossas matrizes. Daí o nosso desejo de pesquisar e experimentar alternativas de gravação menos nocivas à saúde e ao meio ambiente.

Tradicionalmente, na produção de gravuras em metal, foram utilizados produtos químicos como o ácido nítrico que é nocivo à saúde de quem com ele trabalha por exalar vapores tóxicos, e sua venda bastante controlada por organismos pertinentes, haja vista ser o mesmo, componente da fabricação de explosivos de grande potência.

Atualmente, em grande parte do meio artístico e na fabricação de placas de circuito impresso para o ramo da eletrônica, tem-se utilizado o perclorato de ferro, que embora tenha uma baixa toxicidade com relação ao seu manuseio, se comparado ao Ácido Nítrico, representa danos à saúde e ao meio ambiente, quando descartado incorretamente por contaminar os locais do descarte com as partículas dos metais corroídos e sua alta acidez.

Foi o nosso foco, portanto, procurar, experimentar e analisar a ação corrosiva de outros produtos químicos, menos agressivos ao meio ambiente e à saúde de quem o manuseia, e a possibilidade de melhoria no processo de gravação e de impressão, semelhantes aos métodos tradicionais, não interferindo na qualidade da impressão das gravuras, ou seja, no resultado final, além de formular propostas para a utilização dos materiais de forma direcionada para a sustentabilidade.

Nesta pesquisa foram testados metais como o cobre, o qual serviu de balizador para nossas experiências, haja vista ser um metal por excelência para a produção da gravura em metal e o alumínio. Basicamente a chapa de alumínio de impressão offset usadas e descartadas pelas gráficas. Este recurso é bastante utilizado aqui na UFPE pois possibilita o reaproveitamento de materiais recicláveis, contribuindo para a saúde ambiental, e baixando o custo do ensino da arte da gravura em metal, haja vista ser um material que pode ser obtido gratuitamente.

1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Gravura é um múltiplo de obras reproduzidas a partir de uma matriz que é o fruto da elaboração e manipulação minuciosa de um artista. Depois essa matriz, passa pelo processo de impressão, a edição é restrita onde cada reprodução é enumerada e assinada uma a uma pelo artista, o que configura aí o caráter artesanal, tornando cada uma em Obra de Arte. Dessa forma, cada imagem reproduzida é única em si. A arte da gravura se caracteriza na perícia da reprodução, da fidelidade entre as cópias.

A definição de gravura por Costa (2010) em artigo “A Gravura no Brasil no Século XX” publicado no site “O papel da Arte”, traduz o nosso sentimento em relação a essa pesquisa, “a gravura é uma técnica intimista que exige tempo e dedicação; a beleza de suas imagens revela-se lentamente, como um pequeno universo que aos poucos nos invade e seduz”. Como pesquisadores, artistas e até alquimistas, nos propusemos a imergir no universo da gravura em metal e nas muitas possibilidades que ela proporciona, através de experiências com diversos materiais e suportes, procurando dados existentes sobre o assunto, no âmbito nacional e internacional, nas indicações bibliográficas, experimentando-os, comparando e analisando com o intuito de encontrar respostas às nossas inquietações.

Ao longo de nossa pesquisa bibliográfica sentimos grande dificuldade em encontrar publicações ou trabalhos científicos que versassem sobre o assunto, na especificidade da gravura em metal, pois em grande medida os autores no decorrer de suas pesquisas faziam a opção em trabalhar com outros suportes, substituindo o metal pelo acrílico, PVC, acetato e outros materiais os quais dispensassem a utilização do ácido para gravar sua arte. Optamos por permanecer fiéis a nossa ideia primeira em trabalhar o metal, pois foi o que nos encantou em todo processo, quando em algum momento da criação da matriz, não depende somente do artista a consecução do trabalho e sim de seu controle sobre reações naturais dos materiais que utiliza. O que em muitos casos geram acasos que se incorporam à obra, como sejam: uma corrosão a mais por falha no metal original ou área que não sofreu a ação do mordente, pois fora isolada acidentalmente.

Muitos artistas, ao longo da história da arte utilizaram a gravura para experimentos e meio de concretização de seus processos de criação e inovação artística. É possível encontrar registros dessa técnica em imagens criadas em 1500 por artistas renascentistas como o alemão Albrecht Dürer. A partir do século XV, com o desenvolvimento de métodos gráficos, em busca da melhoria na qualidade das impressões, começaram as ser utilizados os metais para esse fim. No século XVII, as

técnicas de gravura em metal chegaram ao auge, que além do interesse estético, produzia o registro documental e cultural da época. Já no século XIX, devido às transformações sociais e desenvolvimento tecnológico, a gravura ganhou visibilidade e disseminação nos campos da comunicação e das artes por se tratar de um meio rápido de difusão e circulação de ideias e imagens. No entanto, no final do século XIX, com o surgimento da fotografia e de inovações fotomecânicas de impressão, que deram uma maior rapidez nos processos de criação e difusão de imagens, a produção artesanal da gravura decaiu. Mas tais transformações também causaram mudanças no campo das artes que propiciaram os princípios da gravura contemporânea (REIS, 2010).

No Brasil a história da gravura é marcante e ganhou notoriedade, principalmente no nordeste, que adotamos a gravura (xilogravura) na literatura de cordel, como “natural” do Sertão, filha do sertanejo contador de histórias. Foi desenvolvida nessa região desde a década de 50, de onde se destacam, como exemplos, Gilvan Samico e J. Borges .

A gravura moderna brasileira se desenvolveu na década de 20 do século XX, através da via expressionista, com as obras de Lasar Segall e, posteriormente, de Oswaldo Goeldi. Já na década de 30, a gravura passou a ser uma forte aliada política na veiculação de imagens contra a opressão. Na década de 50, a disputa entre os movimentos abstracionistas versus a arte realista, colocou a gravura numa posição de destaque, pois o artista gravador desenvolvia trabalhos junto à imprensa, à propaganda, ao mercado editorial, o que fazia dele um ser mais preocupado com aspectos cotidianos do que com discussões estilísticas e estéticas entre pintores e escultores. Nos anos 70, porém, após ter sido incorporada ao mercado da arte, a gravura passou por um momento crítico como assinala o crítico Marcos de Lontra Costa, em seu artigo “A gravura no Brasil no século XX”.

"Num país sem tradição deu-se o domínio da malandragem: imagens de baixa qualidade e sem nenhum valor artístico passaram a seduzir uma pequena burguesia enriquecida interessada em adquirir somente as assinaturas." Porém, “Os verdadeiros artistas gravadores se refugiam em pequenos núcleos de resistência e se dedicam ao ensino da técnica para as novas gerações”, (COSTA, 2010).

Nos anos 80 e 90, a produção da gravura foi variada se espalhou por todo o país. E hoje ela tem importante destaque no cenário artístico cultural do país, muitos artistas se dedicam à pesquisa nos processos de gravação, impressão e produção artística.

Assim, no Brasil a gravura:

...foi e é de extrema importância: ela aproxima a literatura das artes plásticas, ela recusa essa espécie de pedantismo pseudo-intelectualizado que faz da arte prisioneira das teorias filosóficas e a recoloca na vida diária e cotidiana das pessoas. A gravura fala da gravura, fala da arte, mas não se envergonha de falar sobre o seu país, sobre o homem, sobre a realidade. A gravura é a arte da luta (COSTA, 2010).

Diante da importância histórica da gravura e como esta desenvolveu ao longo do tempo, hoje com as novas tecnologias e novos produtos surgiram muitas possibilidades de pesquisa em gravura. Desenvolvemos, atualmente, uma consciência mais voltada aos princípios da preservação da vida, seja ela na forma dos cuidados com a própria saúde seja com os cuidados com o meio ambiente. Pois somos um só, parte integrante de um todo, homem e natureza juntos em harmonia.

Nessa perspectiva, fazem-se necessários investimentos em ações que propiciem os cuidados com a Natureza e com a saúde. Desse modo, nessa pesquisa, experimentamos métodos e técnicas de gravura em metal utilizando materiais de fácil acesso, baixo custo e toxicidade, com menor risco à saúde e impacto ambiental, bem como, conhecemos o poder corrosivo de produtos químicos não convencionais, avaliamos os processos de gravação da matriz com cada produto testado e analisamos os resultados obtidos na impressão das mesmas. Assim, procuramos investigar, através de testes a utilização de produtos químicos como o vinagre, sal de cozinha, etc., testando a capacidade corrosiva de cada um na superfície metálica do alumínio.

Esta pesquisa representa uma importante contribuição na educação, uma vez que a utilização de materiais menos tóxicos possibilitará que a atividade do ensino da gravura em metal em sala de aula seja menos insalubre, por diminuir o risco à saúde dos alunos quanto a sua exposição às reações dos produtos químicos.

2 - METODOLOGIA

Classificamos a nossa pesquisa como Qualitativa e de Investigação Laboratorial consoante ao que informa Lakatos (2003) em seu livro “Fundamentos de Metodologia Científica” onde diz que a Pesquisa de laboratório “descreve e analisa o que será ou ocorrerá em situações controladas. Exige instrumental específico, preciso, e ambientes adequados.” A nossa pesquisa foi levada a efeito em laboratório específico que, no caso de gravura, foi em um atelier com equipamentos e materiais próprios desta modalidade artística na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Realizada com base em testes utilizando materiais químicos de fácil aquisição, alumínio e impressão, tendo como

suporte o papel offset alta alvura. Posteriormente foram realizadas comparações entre os resultados obtidos com todas as técnicas experimentadas, notificando as diferenças e semelhanças. Paralelamente, foram realizadas pesquisas bibliográficas e de internet sobre o tema da utilização de materiais não tóxicos na produção de gravura em metal, como por exemplo: “Um taller de grabado sostenible: Materiales menos tóxicos y minimización de residuos”, um dos vários trabalhos da Professora Titular, Eva Figueiras Ferrer, da Universidade de Barcelona, que vieram a contribuir para fundamentar teoricamente as pesquisas realizadas no laboratório afim de produzir outras possibilidades de entendimento da gravura e seus processos, juntamente com os resultados obtidos nos experimentos, para eventuais apresentações em congressos e publicações especializadas na área das Artes Visuais.

2.1 - EXECUÇÃO

O Atelier de Gravura, no Centro de Artes e Comunicação – CAC/ UFPE foi o local base para efetivação da pesquisa e, dependendo da natureza do trabalho, também na própria residência do pesquisador. O atelier dispõe de equipamentos, materiais e ferramentas necessários para a realização dos experimentos. O período de nosso trabalho foi de um ano a partir de agosto de 2015 a julho de 2016. A permanência no âmbito acadêmico possibilitou o acesso dos estudantes do curso de Artes Visuais, e de outros, para a observação das experiências, que é fundamental na formação dos mesmos. Na residência foram feitas pesquisas bibliográficas e de internet, bem como alguns testes de mordentes que demandavam longo tempo de espera.

2.2 - RESULTADOS

Para os testes de “mordentes”¹ foram preparadas diversas placas de tamanhos diversos, e levados a efeito a partir de outubro de 2015 até maio de 2016.

Por padrão fizemos uma pequena placa de alumínio (Placa de referência – Foto 01) utilizando os materiais mais usados no atelier pela sua praticidade, que é o Neutrol (Solução asfáltica) para isolante e o Percloroeto de Ferro como Mordente (Ácido). Esta placa deu-nos referências do “modo” como aquele ácido age sobre o alumínio e o perfil da incisão, feita por ele, que reterá a tinta na matriz.

¹ Solução de produto químico de alta acidez, usada para corroer metais, basicamente o Cobre, zinco, ou alumínio.

É sabido que depende bastante do usuário o poder de corrosão da mistura, pois pode variar o percentual de água causando o seu enfraquecimento ou concentração, porém tal procedimento apenas afetará o valor “Tempo” no trabalho, pois o “tipo da mordida” no metal será o mesmo.

Também não padronizamos os tamanhos de placas de alumínio e (ou) cobre, pois nesta pesquisa é irrelevante, haja vista que, em qualquer tamanho, serão colocadas completamente no recipiente do Mordente e por ele serão corroídas ao mesmo tempo, por igual.

PREPARAÇÃO:

Isolantes² = 1 - Solução asfáltica (Neutrol) Facilmente encontrada e lojas de material de construção. 2 – Esmalte para unhas. 3 – Verniz (Goma laca) e 4 – Cera líquida para piso.

Mordentes = 1 - Percloroeto de ferro – Encontrado em algumas lojas de materiais eletrônicos na parte de laboratório pois é usado para confeccionar as placas de circuito impresso. 2 – Ácido clorídrico (Ácido Muriático). 3 – Ácido Acético (Vinagre). 4 – Sulfato de cobre

Catalisadores³ = 1 – Peróxido de hidrogênio (Água oxigenada). 2 – Cloreto de sódio (Sal de cozinha)

Preparo da Solução mordente

Percloroeto de Ferro = Como indicada no rótulo do ácido, onde uma quantidade de 200gr do produto cristalizado é dissolvida em meio (1/2) litro de água.

Cabe aqui uma observação aos iniciantes. Sempre, ao dissolver o percloroeto, colocar o produto aos poucos sobre a água, que já deve estar no recipiente adequado, e nunca o contrário (água sobre os cristais) pois a reação química desencadeada gera muito calor e o procedimento inadequado poderá causar transtornos como, grande quantidade de vapores tóxicos, ou danificar o recipiente que o contém.

Ácido Clorídrico (Ácido Muriático) = Solução pronta encontrada nos armazéns de construção utilizada na limpeza de pisos em final de obras. Para maior concentração e

² Materiais (geralmente soluções) que aplicados às placas a serem gravadas tem como função proteger da ação do ácido determinada área.

³ Substância usada para acelerar a velocidade de uma reação química.

poder de “mordida” no metal pode ser usado também o ácido clorídrico a 50% com água potável.

Ácido Acético (Vinagre) = Puro. Uma solução de vinagre com sal é também ocasionalmente usada para a limpeza de placas de cobre no nosso atelier.

Sulfato de Cobre = Uma mistura de 250 gramas de sulfato de cobre para 1000 mililitros de água potável e 250 gramas de cloreto de sódio (Sal de cozinha).

As placas de alumínio tiveram tamanhos diversos (Foto 02) tais como:

14,5 x 21,0cm - 5,0 x 12,0cm - 6,0 x 7,5cm - 7,0 x 3,5cm, e depois as padronizamos em 3,0 x 6,0cm.

Levando a efeito os procedimentos necessários para a gravação nas placas de testes (iguais para todas) como sejam:

1-Limpeza e aplicação de verniz. (Foto 03)

2-Isolamento com os produtos acima referidos e sua posterior secagem. Observando que cada isolante tem o seu próprio tempo de cura.

3-Incisões com uma ponta-seca para a atuação do “mordente”. Sinais e ou desenhos aleatórios. (Foto 04)

4-Colocação da placa em banho no “mordente” identificando-os, registrando e cronometrando o tempo. (Foto 05)

5-Limpeza final da placa para retirada do isolante.

6-Observação e registro do resultado da corrosão do ácido e posterior comparação com a placa de referencia.

7-Impressão em papel offset alta-alvura 240 g/m², apenas de algumas placas trabalhadas com o Sulfato de Cobre . (Fotos 07 a 22) Todas do portfólio do autor.

Foto 01 – Placa de referência



Foto 02 – Diversos tamanhos de placas



Foto 03 – Preparação de placas (Aplicação de verniz)



Foto 04 – Preparação de placas (Incisões com ponta seca)



Portfólio do autor

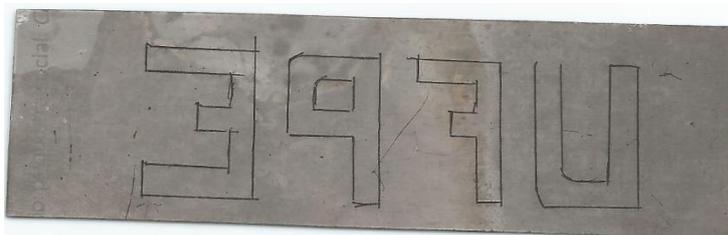
Foto 05 – Banho no mordente



Portfólio do autor

2.3 - PLACAS E IMPRESSÕES

Fotos 06 – Algumas placas de teste primário de corrosão



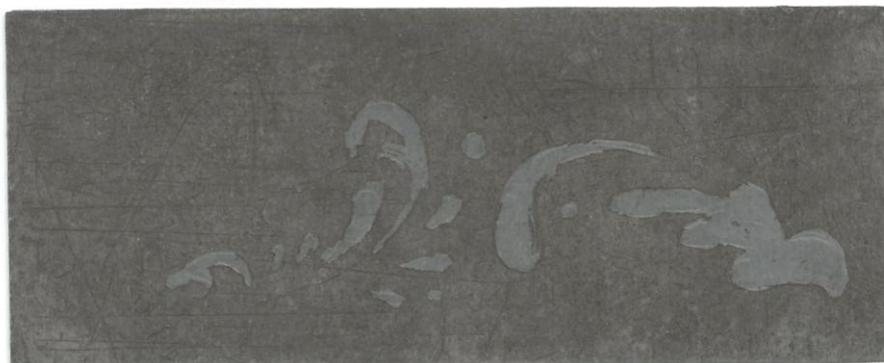
06.1 – Sulfato de cobre



06.2 – Sulfato de cobre em dois momentos (Com e sem isolante)



06.3 – Ácido Clorídrico



06.4 – Ácido Clorídrico com catalizador (Peróxido de Hidrogênio)

Foto 07 – Placa em alumínio 150x165mm “Yin Yang”



Foto 08 – Impressão “Yin Yang”



Foto 09 – Placa alumínio 150x165mm “Águia”



Foto 10 – Impressão “Águia”



Foto 11 – Placa alumínio 165x150mm – “Arruado”



Foto 12 – Impressão – “Arruado”

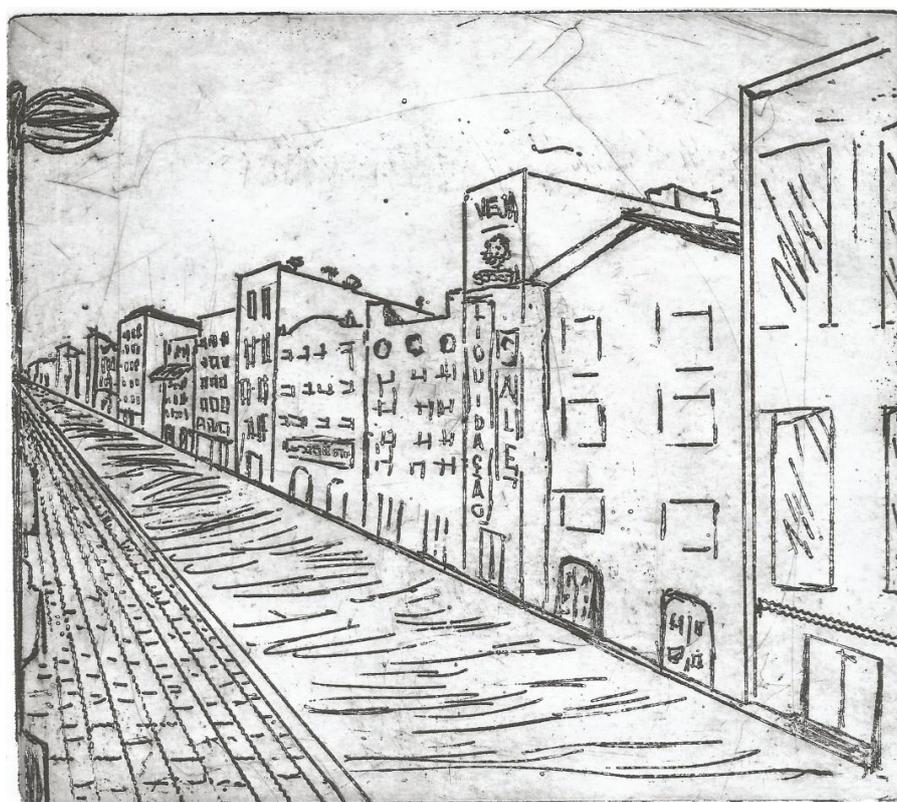


Foto 13 – Placas em cobre 75x75mm - “Onça” e “Igreja”

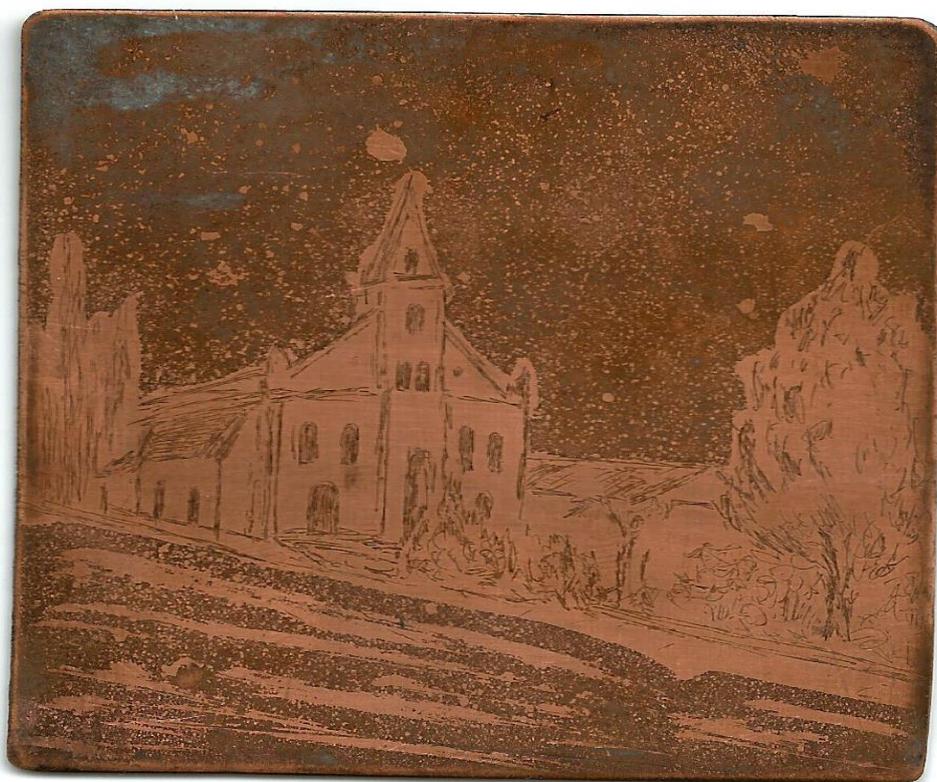


Foto 14 – Impressão água-forte “Igreja”



Foto 15 – Impressão água-forte e água-tinta “Igreja”



Foto 16 – Impressão água forte – “Onça”



Foto 17 – Impressão água-forte e água-tinta – “Onça”



Foto 18 – Placa em alumínio 165x200mm – “Apanhador”



Foto 19 – Impressão água-forte – “Apanhador”



Foto 20 – Impressão água-forte e água-tinta – “Apanhador”

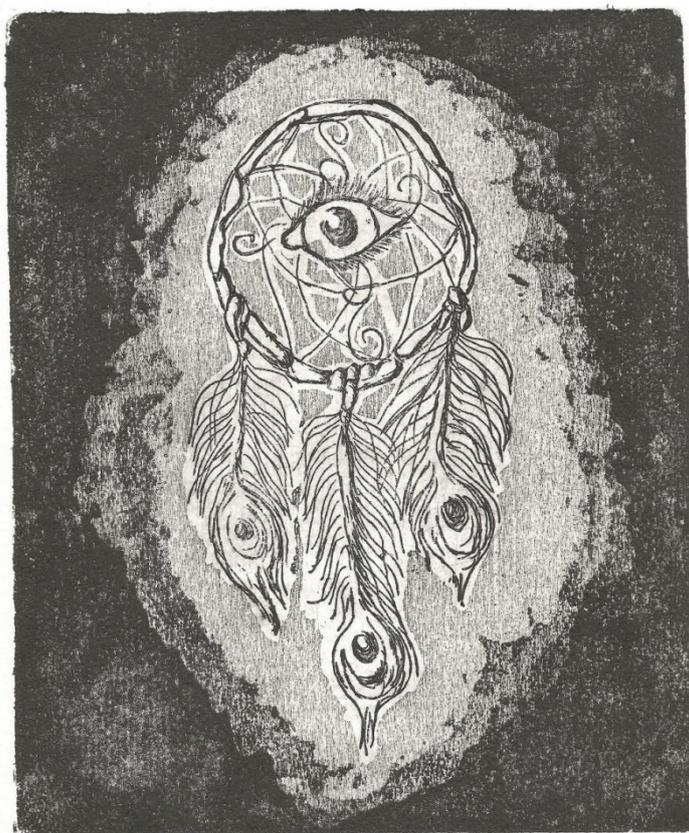


Foto 21 – Placa em alumínio 150x165mm – “Cavalo

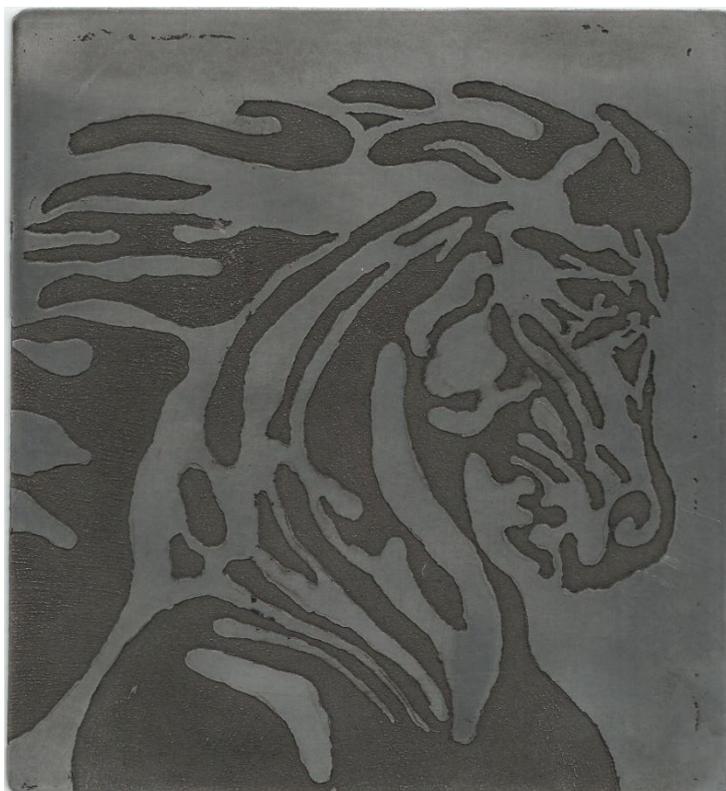


Foto 22 – Impressão água-forte – “Cavalo”



3 - SOBRE OS ÁCIDOS

Utilização do mordente Ácido Clorídico (Ácido Muriático) = Bom poder de corrosão e resultados semelhantes ao do Percloroeto de Ferro obtidos com período de tempo igual. Somente os isolantes, Neutrol e Esmalte de unha são eficientes, os demais são inócuos.

Utilização do mordente Ácido Acético (Vinagre) = Baixo poder de corrosão, mesmo quando da utilização de catalisadores (Peróxido de Hidrogênio). Todos os isolantes usados foram eficientes. Resultado insuficiente e inexpressivo, demandando muito tempo para a obtenção de resultados mínimos necessários ao fazer artístico.

Utilização do “Mordente de Bordeaux,” Sulfato de Cobre = Excelente poder de corrosão, com bons resultados análogos aos obtidos com o Percloroeto de Ferro. Todos os isolantes usados foram eficientes.

OBS: Não fizemos referência a utilização e performance do Perclorêto de ferro por ser o que está em uso corrente, na maioria dos ateliers bem como na nossa Universidade e por ter sido ele o balizador para o resultado dos outros ácidos.

4 - ISOLANTES⁴

Asfalto Líquido (Neutrol): É o isolante em utilização na maioria dos ateliers e também em nosso meio acadêmico. Foi eficiente com todos os mordentes utilizados, apenas seu descarte deixa a desejar, no quesito proteção ao meio ambiente, pois é um produto derivado do petróleo, e utiliza para sua limpeza e dissolução um outro produto da mesma origem, o querosene.

Cera Líquida (Cera para assoalho): Aplicada em duas demãos e de preferência com uma cor escura, foi bem eficiente quanto ao isolamento, o seu ponto negativo aparece quando extrapolamos o tempo da secagem e passamos mais que 24 horas para utilização da ponta-seca, que vai originar o desenho a ser gravado. Sua condição de ressecada dá margem a que apareça o “craquelamento”, ou seja, as linhas geradas pela incisão da ponta-seca por vezes, ao invés de apenas riscar, quebram a cera aplicada tornando o traço sem definição. Sua limpeza é conseguida com o álcool anidro ou etanol.

A utilização da Cera Líquida de base acrílica está indicada em trabalhos acadêmicos como os publicados pela ANPAP, 18º Encontro, ocorrido em Salvador-BA, de autoria da Professora Doutora Angela Raffin (POHLMANN, 2009), onde referencia sobre o mesmo tema o Professor Doutor Sebastião Gomes (PEDROSA, 2003).

Goma Laca (Verniz de madeira): Tem um relativo poder de proteção às placas, não sendo eficiente quando da utilização do Ácido Clorídrico. Sua utilização é aconselhada apenas para isolamento de áreas que não se queira fazer incisões, pois após a secagem ocorre o efeito de “craquelamento” caso se tente riscar. Sua limpeza também é feita com o álcool anidro ou etanol.

Esmalte de Unhas: Possui um relativo poder de proteção, pois semelhante à Goma Laca, é ineficiente com o Ácido Clorídrico, e com pouca performance quando da utilização da ponta-seca, pois torna-se uma película plástica. Aconselhável apenas para isolamento de pequenas áreas em que se deseja uma rápida secagem sem incisões para corrosão. Limpeza com a acetona.

⁴ Materiais (geralmente soluções) que aplicados às placas a serem gravadas tem como função proteger determinada área da ação do ácido.

5 - TOXICIDADE

Consultamos empresas de produtos químicos, de saneamento e saúde pública, através de seus sites na internet, que disponibilizam todas as informações para cada elemento verificado. Dentre as consultadas, como a Embrapa, Labsynth, Superquímica, e outras, preferimos nos referir à CETESB-SP⁵ (Vide anexo) por ser um organismo público e seus laudos serem bem direcionados para a questão de segurança tanto do homem quanto do meio ambiente, conquanto que todas as informações, sejam de quaisquer órgãos pesquisados, público ou privado, foram idênticas.

Estamos trabalhando com ácidos, e isto é indicador de que devemos manuseá-los com cuidado. Independentemente de sua alta ou baixa acidez, sempre haverá riscos, por isso durante nossa pesquisa levamos em consideração a possibilidade de minimização e de controle seguro dos fatores de risco que cada elemento oferece. Enfatizamos a necessidade do uso de simples equipamentos de proteção individual, tais como: aventais, luvas para o manuseio dos ácidos, e também utensílios como pegadores e espátulas de madeira para manuseio das placas quando na ação de corrosão. Assim sendo, levamos em consideração nesta pesquisa, não somente os danos causados pelo contato físico com o produto, mas também as emissões de gases quando de sua utilização, ou durante seu preparo, fatores estes que nos levam a lembrar a todos a correta iluminação e ampla ventilação do atelier ou outro local onde estejam sendo levados a efeito estes procedimentos.

A exceção do Ácido Acético, que não tem classificação, todos os outros têm como Número de Risco, na composição de classificação da legislação específica para a Segurança do Trabalho o valor 80, onde 8 informa ser material corrosivo e o 0 a ausência de riscos subsidiários, ou seja, as medidas de segurança quanto ao manuseio e transporte desses componentes químicos são idênticas, o que nos levou a pesar outros fatores tais como a emissão de gases tóxicos durante seu manuseio, agressão pelo contato direto, bem como os procedimentos necessários para o seu correto descarte quando não mais seja utilizado.

6 - DESCARTE DE SOLUÇÕES USADAS

⁵ A Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB) é a agência do governo do estado de [São Paulo, Brasil](#), responsável pelo controle, fiscalização, monitoramento e licenciamento de atividades geradoras de [poluição](#), com a preocupação fundamental de preservar e recuperar a qualidade das [águas](#), do [ar](#) e do [solo](#).

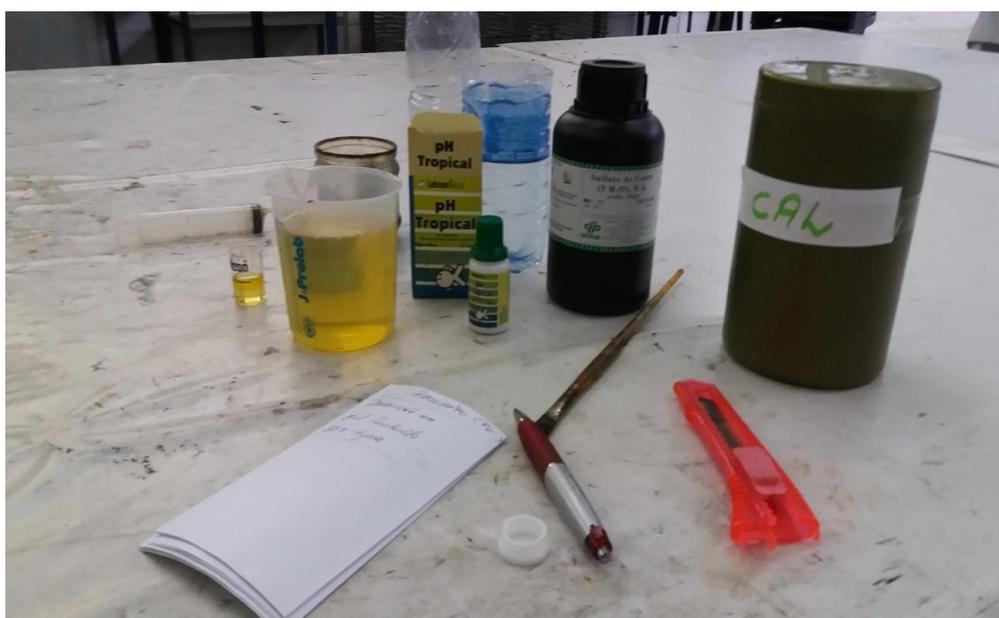
Com o uso continuado a solução ácida vai perdendo componentes químicos na sua reação com o metal, na sua grande maioria o oxigênio (O₂), diminuindo assim o seu poder de corrosão e tornando-se pouco eficiente quando da “mordedura” no metal e consequente aumento do tempo despendido.

Sendo necessária à consecução de outros trabalhos, a feitura de nova quantidade de mordente, também é imperioso um correto descarte da solução, ora inoperante, em modos que não venham a causar danos ao meio ambiente, tais como: a poluição/contaminação por resíduos dos metais corroídos, ou aumento significativo da acidez do local onde receberá o material.

Errôneo é o pensamento de que a solução que se tornou inoperante para nossos propósitos, perdeu também sua condição de alta acidez e como tal, passiva de ser descartada em qualquer local. Esta solução apenas perdeu a capacidade de corroer os metais, que utilizamos, em um determinado limite de tempo, sua acidez permanece em alto nível e, para que se dê o seu retorno à natureza, devemos reduzir o seu teor PH para uma quase neutralidade, em valores que variem de 6 a 9 na escala de referência.

Munidos de reagentes, tabelas de valores e materiais necessários, realizamos a redução da acidez das soluções (em escala proporcional) a um nível desejável para que possam ser descartadas no meio-ambiente, registrando estes procedimentos para orientações. (Fotos 23 e 24)

Foto 23 – Teste de redução do PH dos ácidos para descarte.



Portfólio do autor

Foto 24 – Teste de redução de PH dos ácidos para descarte.



Portfólio do autor

A seguir indicamos alguns procedimentos a serem adotados para o seguro descarte das soluções que tornaram-se “fracas” ou de baixo rendimento no trabalho com os metais, embora algumas pessoas, a exemplo do nosso atelier de gravura da UFPE, optem por “reativar” a solução adicionando mais cristais do ácido, ou nova solução preparada.

Para todos os “mordentes” que seriam eliminados padronizamos a quantidade em 500ml para facilitar o cálculo proporcional e obtivemos os resultados abaixo:

Percloroeto de ferro 500ml

Dissolver esta quantidade de ácido em 25 litros de água (50 x o volume do ácido) e com 300gr de Hidróxido de cálcio (Cal hidratada).

Procedimento Padrão: Após 20 minutos (tempo aproximado para uma decantação dos resíduos sólidos) verificar o PH da solução, que deverá estar em torno de 7 a 9 tornando

a mistura passiva de ser descartada em qualquer sistema de esgotamento sanitário sem riscos à natureza. *(Este procedimento será padrão para todos os “mordentes”)*

Sulfato de cobre 500ml

Dissolver esta quantidade de ácido em 15 litros de água (30 x o volume do ácido) e com 200gr de Hidróxido de cálcio. Efetuar o procedimento padrão.

Ácido Clorídrico 500ml

Dissolver em 25 litros de água. (50 x o volume do ácido) com 300gr de Hidróxido de cálcio. Efetuar o procedimento padrão.

Ácido Acético 500ml

Dissolver em 5 litros de água (10 x o volume do ácido) com 50gr de Hidróxido de cálcio. Efetuar o procedimento padrão.

Todos os “mordentes”, quando em uso, acumulam detritos sólidos, originários do processo corrosivo dos metais, estes detritos não devem seguir o mesmo destino do líquido já devidamente inoculado para a exclusão. Embora não apresente risco pelo teor de acidez, resta ainda a poluição por partículas provenientes do metal utilizado, mesmo ciente de que a quantidade destes resíduos, produzidos pelo fazer artístico, seja pouca, sugerimos que os separem e após alguma quantidade considerável, dar-lhe o destino que manda a legislação local para tais rejeitos, ou ainda, continue usando-os para fins artísticos como seja: como pigmento de tinta para pintura a óleo, amalgamando-o com óleo de linhaça.

7 - NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Sempre temos em mente a nossa questão principal que é a busca por materiais alternativos mais seguros para o artista e ecologicamente correto no mister do fazer gravura em metal.

Com os resultados obtidos os dados nos apontam ser bastante eficiente o Sulfato de Cobre (Mordente de Bordeaux) quando da utilização do metal alumínio como suporte. Como isolante, a indicação dos dados é, quando for logisticamente viável, a substituição do Neutrol (Asfalto líquido) pelo uso da Cera Líquida (para assoalhos) desde que seu período de secagem não ultrapasse 24 horas. Utilizamos a ressalva “logisticamente viável”, acima, pois teremos situações em que será necessário preparar a placa para utilização “a posteriori”, em um outro dia, em uma outra aula.

Alguns fatores nos levam a preferir o Sulfato de Cobre para corrosão de placas de alumínio. Além da já demonstrada menor ação poluidora, quando do seu descarte, visto utilizar menos água para sua dissolução. Não emanam vapores quando de sua reação com os diferentes metais, o que difere dos ácidos nítrico, clorídrico e até do percloroeto que nas suas utilizações geram o Nitrogenio e (ou) Hidrogenio, de acordo com o metal em ação. A utilização do Sulfato de Cobre é diversificada pois na agricultura é usado como um defensivo agrícola, exterminador de fungos nas plantas, é também utilizado na manutenção de piscinas sua função é de um potente algicida, o que evita a coloração esverdeada da água. Tem utilização na medicina e também como aditivo para alimentos.

Os efeitos de uma ingestão acidental deste químico poderão causar náusea ou vômitos, podendo levar a perda de consciência, o que é mínimo se comparado com o Percloroeto de ferro em que o contato, do produto em forma de pó é irritante para olhos, nariz e garganta, se inalado causará tosse e dificuldade respiratória, e em estado sólido queimará a pele, olhos e causará náuseas, acontecendo similitudes com os efeitos do ácido Clorídrico. Estas informações estão na seção sobre intoxicação humana das fichas de informação de produto químico, constantes no anexo deste trabalho.

Como mordente o Sulfato de cobre é ativado com sal comum dando uma solução transparente, bem mais limpa que o Percloroeto que mancha de uma cor ferruginosa tudo que entra em contato, O produto químico usado na composição do ácido (Cloreto de sódio) não é perigoso no seu trato. Está apto a corroer o ferro, o zinco ou alumínio, e outros metais usados no meio artístico, de acordo com a composição desta solução ácida, conforme registra, em seu trabalho de Licenciatura “*Sulfato de cobre: Um mordiente alternativo para calcografia em planchas de hierro.* “ a Professora Ana Melano, da Escola Universitária de Belas Artes da Universidad Nacional de Rosario – Argentina.

Durante todo o período da pesquisa em que trabalhamos no Atelier 1 da UFPE destinado ao ensino da arte da Gravura, tivemos oportunidade de dialogar com diversas pessoas sobre o assunto, estudantes, docentes, até mesmo de fora do âmbito acadêmico, o que contribuiu bastante para o desenrolar dos nossos trabalhos. Foi nesse ambiente e com informações da professora e de outros estudantes, que conheci o Mordente de Bordeaux (Sulfato de Cobre), e o incluí na pesquisa, sabendo mais tarde que o mesmo já estava sendo bastante difundido no Chile em meios acadêmicos e artísticos. Também

nos auxiliou a abertura dada pela Professora Dr^a Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti, que em algumas aulas do Componente Curricular Gravura, da qual é a titular, se dispôs a testar, junto com seus estudantes, nossos experimentos, onde a um mesmo tempo usávamos os mordentes e isolantes, colhendo e avaliando diversos resultados, otimizando nosso tempo quanto a utilização dos ácidos, elaboração das placas e sua conseqüente impressão.

REFERÊNCIAS

COSTA, Marcus de Lontra. *A gravura no Brasil no século XX. O papel da arte* – 2010. Disponível em: <<http://www.opapeldaarte.com.br/historia-da-gravura-no-brasil/>> Acesso em: 28 fev. 2015.

BOEGH, Henrik. *Manual de Grabado em Hueco no Toxico* – 2004 – Traducción de: Ignacio López Moreno e Juan Carlos Ramos Guadix - Editorial Universidad de Granada – Granada-Espanha

FIGUEIRAS FERRER, Eva. Um taller de grabado sostenible: Materiales menos tóxicos y minimización de residuos. Facultad de Bellas Artes de La Universidad de Barcelona – PDF - outubro/2008.

Disponível em:

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/5041/1/Un%20taller%20de%20grabado%20sostenible.pdf>

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica 1* Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MELANO, Ana – *Sulfato de cobre: Um mordiente alternativo para calcografia em planchas de hierro*. Tese de Bacharelado disponível em: <http://grabado-menos-toxico.blogspot.com.br/2014/09/un-mordiente-alternativo-para.html> Acesso em 13/09/2016.

PEDROSA, Sebastião Gomes – Os polímeros Acrílicos como substitutos de materiais tóxicos na gravura em metal. – UNICAMP - Cadernos de Gravura – nº 1 – Maio/2003 Disponível em: http://www.iar.unicamp.br/cpgravura/cadernosdegravura/downloads/GRAVURA_1_mai_2003_parte_2.pdf

POHLMANN, Angela Raffin. *Gravura não tóxica: Uma experiência no ateliê de gravura em metal da Universidade (UFPEL)* – Artigo 18º ANPAP - Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 2009 – Salvador-BA – PDF.

POHLMANN, Angela Raffin e outros – *Gravura não tóxica: O uso do filme fotopolímero na gravura em metal*. Artigo UFPel – Universidade Federal de Pelotas – RS. – 2011 – PDF.

REIS, Júlio. *Uma breve história da gravura até o século 19*. O Papel da arte - 2010
Disponível em: <<http://www.opapeldaarte.com.br/historia-da-gravura-ate-o-seculo-19/>>
Acesso em: 28 fev. 2015.

WENDT, Kelly, e outros. *Sustentabilidade e criação na gravura em metal*. Artigo – Universidade Federal de Pelotas – UFPel – PDF

ANEXOS

Fichas de Informação dos produtos químicos usados como “mordentes”

| Ficha de Informação de Produto Químico | | |
|--|-----------------------------------|-----------------|
| CETESB – Sistema Ambiental Paulista | | |
| IDENTIFICAÇÃO | | Help |
| Número ONU | Nome do produto | Rótulo de risco |
| | SULFATO DE COBRE | |
| Número de risco
- | Classe / Subclasse
- | |
| Sinônimos
SULFATO DE COBRE PENTAHIDRATADO; AZUL DE VITRÍOLO; SULFATO CÚPRICO | | |
| Aparência
SÓLIDO EM GRÂNULOS OU CRISTAIS; BRANCO A AZUL; SEM ODOR; AFUNDA E MISTURA COM ÁGUA | | |
| Fórmula molecular
CuSO ₄ . 5H ₂ O | Família química
SAL INORGÂNICO | |
| Fabricantes
Para informações atualizadas recomenda-se a consulta às seguintes instituições ou referências:
ABIQUIM - Associação Brasileira da Indústria Química : Fone 0800-118270
ANDEF - Associação Nacional de Defesa Vegetal : Fone (11) 3081-5033
Revista Química e Derivados - Guia geral de produtos químicos , Editora QD: Fone (11) 3826-6899
Programa Agrofit - Ministério da Agricultura | | |
| MEDIDAS DE SEGURANÇA | | Help |
| Medidas preventivas imediatas
ISOLAR E REMOVER O MATERIAL DERRAMADO. | | |
| Equipamentos de Proteção Individual (EPI)
USAR LUVAS, BOTAS E ROUPAS DE PROTEÇÃO; MÁSCARA CONTRA PÓ E ÓCULOS DE ACRÍLICO COM PROTEÇÃO LATERAL. | | |
| RISCOS AO FOGO | | Help |
| Ações a serem tomadas quando o produto entra em combustão
NÃO É INFLAMÁVEL. | | |
| Comportamento do produto no fogo
NÃO PERTINENTE. | | |
| Produtos perigosos da reação de combustão
NÃO PERTINENTE. | | |

| |
|--|
| Agentes de extinção que não podem ser usados
NÃO PERTINENTE. |
| Limites de inflamabilidade no ar
Limite Superior: NÃO É INFLAMÁVEL
Limite Inferior: NÃO É INFLAMÁVEL |
| Ponto de fulgor
NÃO É INFLAMÁVEL |
| Temperatura de ignição
NÃO É INFLAMÁVEL |
| Taxa de queima
NÃO É INFLAMÁVEL |
| Taxa de evaporação (éter=1)
DADO NÃO DISPONÍVEL |
| NFPA (National Fire Protection Association) |
| NFPA: NÃO LISTADO |

| PROPRIEDADES FÍSICO-QUÍMICAS E AMBIENTAIS | Help |
|---|----------------------|
|---|----------------------|

| | | |
|---|---|--|
| Peso molecular
249,7 | Ponto de ebulição (°C)
NÃO PERT. | Ponto de fusão (°C)
110 (-H2O) |
| Temperatura crítica (°C)
NÃO PERTINENTE | Pressão crítica (atm)
NÃO PERTINENTE | Densidade relativa do vapor
NÃO PERTINENTE |
| Densidade relativa do líquido (ou sólido)
2,29 A 15 °C (SÓLIDO) | Pressão de vapor
NÃO PERTINENTE | Calor latente de vaporização (cal/g)
NÃO PERTINENTE |
| Calor de combustão (cal/g)
NÃO PERTINENTE | Viscosidade (cP)
DADO NÃO DISPONÍVEL | |
| Solubilidade na água
22,3 g/100 mL DE ÁGUA A 25 °C | pH
4,0 (0,2M) | |
| Reatividade química com água
NÃO REAGE. | | |
| Reatividade química com materiais comuns
NÃO REAGE. | | |
| Polimerização
NÃO OCORRE. | | |
| Reatividade química com outros materiais
INCOMPATÍVEL COM GÁS ACETILENO. O MAGNÉSIO METÁLICO É INCOMPATÍVEL COM O PÓ E A NÉVOA DE COBRE. | | |
| Degradabilidade
PRODUTO INORGÂNICO. | | |
| Potencial de concentração na cadeia alimentar
NENHUM. | | |
| Demanda bioquímica de oxigênio (DBO)
NENHUMA. | | |
| Neutralização e disposição final
O MATERIAL DEVE SER DISSOLVIDO EM: 1) ÁGUA; 2) SOLUÇÃO ÁCIDA; OU 3) OXIDADO A UM ESTADO SOLÚVEL EM ÁGUA. PRECIPITAR O MATERIAL COMO SULFETO, AJUSTANDO O pH DA SOLUÇÃO PARA 7, ATÉ A COMPLETA PRECIPITAÇÃO. FILTRAR OS INSOLÚVEIS E ENTERRAR EM UM ATERRO PARA PRODUTOS QUÍMICOS. DESTRUIR QUALQUER EXCESSO DE SULFETO COM HIPOCLORITO DE SÓDIO. NEUTRALIZAR A SOLUÇÃO E DRENAR PARA O ESGOTO COM MUITA ÁGUA. RECOMENDA-SE O ACOMPANHAMENTO POR UM ESPECIALISTA DO ÓRGÃO AMBIENTAL. | | |

| INFORMAÇÕES ECOTOXICOLÓGICAS | Help |
|------------------------------|----------------------|
|------------------------------|----------------------|

| |
|--|
| <p>Toxicidade - limites e padrões
 L.P.O.: DADO NÃO DISPONÍVEL
 P.P.: 250 mg/L (SULFATO); 2,0 mg/L (COBRE)
 IDLH: DADO NÃO DISPONÍVEL
 LT: Brasil - Valor Médio 48h: DADO NÃO DISPONÍVEL
 LT: Brasil - Valor Teto: DADO NÃO DISPONÍVEL
 LT: EUA - TWA: NÃO ESTABELECIDO
 LT: EUA - STEL: NÃO ESTABELECIDO</p> |
| <p>Toxicidade ao homem e animais superiores (vertebrados)
 M.D.T.: (OBS.1)
 M.C.T.: DADO NÃO DISPONÍVEL</p> |
| <p>Toxicidade: Espécie: RATO</p> <p>Via Oral (DL 50): 50 - 500 mg/kg</p> |
| <p>Toxicidade: Espécie: CAMUNDONGO
 Via Cutânea (DL 50): LDLo = 50 mg/kg (ENDOV.); 7 mg/kg (INTRAP.)</p> |
| <p>Toxicidade: Espécie: OUTROS
 Via Oral (DL 50): CÃO: LDLo = 60 mg/kg; PATO: 600 mg/kg Via Cutânea (DL 50): COELHO: LDLo = 4 mg/kg (ENDOV.)</p> |
| <p>Toxicidade aos organismos aquáticos: PEIXES : Espécie
 SALMO GAIIRDNERI: TLm (24 h) = 3,8 ppm - ÁGUA CONTINENTAL; BRACHYDANIO RERIO: CL50 (96 h) = 0,48 mg/L - ÁGUA MODERADAMENTE DURA; 0,11 mg/L - ÁGUA MOLE; (OBS. 2)</p> |
| <p>Toxicidade aos organismos aquáticos: CRUSTÁCEOS : Espécie
 CAMARAO (MARINHO): CL50 (48 h) = 0,14 ppm; DAPHNIA MAGNA: CE(1)50 (24 h) = 0,14 mg/L - ÁGUA MOLE; 0,192 mg/L - ÁGUA MODERADAMENTE DURA;</p> |

| | | |
|---|--|---|
| DAPHNIA SIMILIS: CE(I)50 (24 h) = 0,037 mg/L - ÁGUA MOLE; 0,138 mg/L - ÁGUA MOLE | | |
| Toxicidade aos organismos aquáticos: ALGAS : Espécie CHLORELLA VULGARIS: INIBIÇÃO TOTAL DO CRESCIMENTO = 0,393 mg/L; SCENEDESMUS QUADRICAUDA: INIBIÇÃO TOTAL DO CRESCIMENTO: > 3,93 mg/L | | |
| Toxicidade a outros organismos: BACTÉRIAS | | |
| Toxicidade a outros organismos: MUTAGENICIDADE
RATO: "dnd" = 1 mmol/L (FIGADO); E. COLI: "mmo" = 7500 ppt (3 h) (OBS.3) | | |
| Toxicidade a outros organismos: OUTROS | | |
| Informações sobre intoxicação humana | | |
| Tipo de contato | Síndrome tóxica | Tratamento |
| Tipo de contato SÓLIDO | Síndrome tóxica
SE INGERIDO CAUSARÁ NÁUSEA, VÔMITO OU PERDA DA CONSCIÊNCIA. | Tratamento
MANTER A VÍTIMA AQUECIDA. |

| DADOS GERAIS | Help |
|--------------|----------------------|
|--------------|----------------------|

| |
|--|
| Temperatura e armazenamento
AMBIENTE. |
| Ventilação para transporte
DADO NÃO DISPONÍVEL. |
| Estabilidade durante o transporte
ESTÁVEL. |
| Usos
AGRICULTURA (ADITIVO PARA SOLOS, PESTICIDAS, CALDA BORDALESA); ADITIVO PARA ALIMENTOS; GERMICIDA; MORDENTE TÊXTIL; COMO PIGMENTOS; BATERIA ELÉTRICA; QUÍMICA ANALÍTICA; MEDICINA; GRAVAÇÃO E LITOGRAFIA; BORRACHA SINTÉTICA; INDÚSTRIA DO PETRÓLEO; (OBS. 4) |
| Grau de pureza
DADO NÃO DISPONÍVEL. |
| Radioatividade
NÃO TEM. |
| Método de coleta
PARA Cu: MÉTODO 13. PARA SULFATO: MÉTODO 20. |

Código NAS (National Academy of Sciences)
NÃO LISTADO

| OBSERVAÇÕES | Help |
|-------------|----------------------|
|-------------|----------------------|

1) M.D.T.: SER HUMANO: TDLo (ORAL) = 11 mg/kg; CRIANÇA: TDLo (ORAL) = 200 mg/kg 2) POECILIA RETICULATA: CL50 (96 h) = 0,54 mg/L - ÁGUA MODERADAMENTE DURA; 0,10 mg/L - ÁGUA MOLE; CHEIRODON NOTOMELAS: CL50 (96 h) = 0,10 mg/L - ÁGUA MOLE HEMIGRAMUS MARGINATUS: CL50 (96 h) = 0,54 mg/L - ÁGUA MODERADAMENTE DURA; 0,11 mg/L - ÁGUA MOLE CYPRIMUS CARPIO: CL50 (96 h) = 0,55 mg/L - ÁGUA DURA TILAPIA RENDALLI: CL50 (96 h) = 3,6 mg/L - ÁGUA DURA 3) HAMSTER: "dnd" = 2.200 umol/L (EMBRIÃO) "otr" = 80 umol/L (EMBRIÃO) 4) FABRICAÇÃO DO AÇO; TRATAMENTO DE ÁGUA. POTENCIAL DE IONIZAÇÃO (PI) = DADO NÃO DISPONÍVEL

[NOVA CONSULTA](#)

Em:

http://sistemasinter.cetesb.sp.gov.br/produtos/ficha_completa1.asp?consulta=SULFATO%20D E%20COBRE

| |
|---|
| Ficha de Informação de Produto Químico |
|---|

| IDENTIFICAÇÃO | Help |
|---------------|----------------------|
|---------------|----------------------|

| | | |
|-------------------|------------------------|------------------------|
| Número ONU | Nome do produto | Rótulo de risco |
|-------------------|------------------------|------------------------|

| | | |
|------|-----------------|---|
| 1773 | CLORETO FÉRRICO |  |
|------|-----------------|---|

| | |
|---|--|
| Número de risco
80 | Classe / Subclasse
8 |
| Sinônimos
CLORETO FÉRRICO, ANIDRO; CLORETO FÉRRICO, HEXAHIDRATADO; PERCLORETO DE FERRO; TRICLORETO DE FERRO | |
| Aparência
SÓLIDO; PRETO ESVERDEADO; SEM ODOR; AFUNDA E MISTURA COM ÁGUA | |
| Fórmula molecular
FeCl ₃ OU FeCl ₃ . 6 H ₂ O | Família química
SAL INORGÂNICO |
| Fabricantes
Para informações atualizadas recomenda-se a consulta às seguintes instituições ou referências:
ABIQUIM - Associação Brasileira da Indústria Química : Fone 0800-118270
ANDEF - Associação Nacional de Defesa Vegetal : Fone (11) 3081-5033
Revista Química e Derivados - Guia geral de produtos químicos , Editora QD: Fone (11) 3826-6899
Programa Agrofit - Ministério da Agricultura | |

| MEDIDAS DE SEGURANÇA | Help |
|---|------|
| Medidas preventivas imediatas
EVITAR CONTATO COM O SÓLIDO E O PÓ. MANTER AS PESSOAS AFASTADAS. PARAR O VAZAMENTO, SE POSSÍVEL. ISOLAR E REMOVER O MATERIAL DERRAMADO. | |
| Equipamentos de Proteção Individual (EPI)
USAR LUVAS, BOTAS E ROUPAS DE PVC, MÁSCARA CONTRA PÓ E ÓCULOS DE ACRÍLICO COM PROTEÇÃO LATERAL. | |

| RISCOS AO FOGO | Help |
|---|------|
| Ações a serem tomadas quando o produto entra em combustão
NÃO É INFLAMÁVEL. | |
| Comportamento do produto no fogo
DADO NÃO DISPONÍVEL. | |
| Produtos perigosos da reação de combustão
PODE FORMAR FUMOS IRRITANTES DE ÁCIDO CLORÍDRICO, NO FOGO. | |
| Agentes de extinção que não podem ser usados
DADO NÃO DISPONÍVEL. | |
| Limites de inflamabilidade no ar
Limite Superior: NÃO É INFLAMÁVEL
Limite Inferior: NÃO É INFLAMÁVEL | |
| Ponto de fulgor
NÃO É INFLAMÁVEL | |
| Temperatura de ignição
NÃO PERTINENTE | |
| Taxa de queima
NÃO PERTINENTE | |
| Taxa de evaporação (éter=1)
DADO NÃO DISPONÍVEL | |
| NFPA (National Fire Protection Association)

NFPA: NÃO LISTADO | |

| PROPRIEDADES FÍSICO-QUÍMICAS E AMBIENTAIS | | | Help |
|---|--|---|------|
| Peso molecular
162,22 (ANIDRO) | Ponto de ebulição (°C)
DECOMPÕE | Ponto de fusão (°C)
282 | |
| Temperatura crítica (°C)
NÃO PERTINENTE | Pressão crítica (atm)
NÃO PERTINENTE | Densidade relativa do vapor
NÃO PERTINENTE | |
| Densidade relativa do líquido (ou sólido) 2,8 A 20°C(SÓLIDO ANIDRO) | Pressão de vapor
NÃO PERTINENTE | Calor latente de vaporização (cal/g)
NÃO PERTINENTE | |
| Calor de combustão (cal/g)
NÃO PERTINENTE | Viscosidade (cP)
DADO NÃO DISPONÍVEL | | |
| Solubilidade na água
102,0 g/100 mL DE ÁGUA A 25°C | pH
(OBS. 1) | | |
| Reatividade química com água
NÃO REAGE. | | | |
| Reatividade química com materiais comuns
AS SOLUÇÕES DE ÁGUA SÃO ÁCIDAS E CORROSIVAS PARA A MAIORIA DOS METAIS. | | | |

| |
|--|
| Polimerização
NÃO OCORRE. |
| Reatividade química com outros materiais
DADO NÃO DISPONÍVEL. |
| Degradabilidade
PRODUTO INORGÂNICO. |
| Potencial de concentração na cadeia alimentar
NENHUM. |
| Demanda bioquímica de oxigênio (DBO)
NENHUMA. |
| Neutralização e disposição final
O MATERIAL DEVE SER DISSOLVIDO EM: 1) ÁGUA, 2) SOLUÇÃO BÁSICA OU 3) OXIDADO A UM ESTADO SOLÚVEL EM ÁGUA. PRECIPITAR O MATERIAL COMO SULFETO, AJUSTANDO O pH DA SOLUÇÃO PARA 7, ATÉ COMPLETA PRECIPITAÇÃO. FILTRAR OS INSOLÚVEIS E ENTERRAR EM UM ATERRO PARA PRODUTOS QUÍMICOS. DESTRUIR QUALQUER EXCESSO DE SULFETO COM HIPOCLORITO DE SÓDIO. NEUTRALIZAR A SOLUÇÃO E DRENAR PARA O ESGOTO COM MUITA ÁGUA. RECOMENDA-SE O ACOMPANHAMENTO POR UM ESPECIALISTA DO ÓRGÃO AMBIENTAL. |

| | |
|-------------------------------------|--|
| INFORMAÇÕES ECOTOXICOLÓGICAS | Help |
|-------------------------------------|--|

| | | |
|---|--|---|
| Toxicidade - limites e padrões
L.P.O.: DADO NÃO DISPONÍVEL
P.P.: 250 mg/L (CLORETO); 0,3 mg/L (FERRO)
IDLH: DADO NÃO DISPONÍVEL
LT: Brasil - Valor Médio 48h: DADO NÃO DISPONÍVEL
LT: Brasil - Valor Teto: DADO NÃO DISPONÍVEL
LT: EUA - TWA: 1 mg/m3 (COMO FERRO)
LT: EUA - STEL: NÃO ESTABELACIDO | | |
| Toxicidade ao homem e animais superiores (vertebrados)
M.D.T.: DADO NÃO DISPONÍVEL
M.C.T.: DADO NÃO DISPONÍVEL | | |
| Toxicidade: Espécie: RATO

Via Oral (DL 50): LDLo: 900 mg/kg (FeCl3 . 6H2O) | | |
| Toxicidade: Espécie: CAMUNDONGO
Via Oral (DL 50): 1.278 mg/kg (FeCl3) Via Cutânea (DL 50): 68 mg/kg (INTRAP.) (FeCl3) | | |
| Toxicidade: Espécie: OUTROS
Via Cutânea (DL 50): COELHO: LDLo: 7 mg/kg (INTRAV.) (FeCl3 . 6 H2O) | | |
| Toxicidade aos organismos aquáticos: PEIXES : Espécie
PYGOSTEUS PINGITIUS ("stickleback"): PREJUDICIAL (144 h) = 1,2 ppm - ÁGUA CONTINENTAL; NÃO PREJUDICIAL (240 h) = 1 ppm | | |
| Toxicidade aos organismos aquáticos: CRUSTÁCEOS : Espécie
DAPHNIA sp: Tlm (96 h) = 15 ppm - ÁGUA CONTINENTAL | | |
| Toxicidade aos organismos aquáticos: ALGAS : Espécie | | |
| Toxicidade a outros organismos: BACTÉRIAS | | |
| Toxicidade a outros organismos: MUTAGENICIDADE
PARA FeCl3 . 6 H2O - RATO: "cyt" = 500 mg/kg (ASCITES TUMOR) | | |
| Toxicidade a outros organismos: OUTROS | | |
| Informações sobre intoxicação humana | | |
| Tipo de contato
PÓ | Síndrome tóxica
IRRITANTE PARA O NARIZ E A GARGANTA. IRRITANTE PARA OS OLHOS. SE INALADO, CAUSARÁ TOSSE OU DIFICULDADE RESPIRATÓRIA. | Tratamento
MOVER PARA O AR FRESCO MANTER AS PÁLPEBRAS ABERTAS E ENXAGUAR COM MUITA ÁGUA. SE A RESPIRAÇÃO FOR DIFICULTADA OU PARAR, DAR OXIGÊNIO OU FAZER RESPIRAÇÃO ARTIFICIAL. |
| Tipo de contato
SÓLIDO | Síndrome tóxica
QUEIMARÁ A PELE. QUEIMARÁ OS OLHOS. SE INALADO, CAUSARÁ NÁUSEA. | Tratamento
REMOVER ROUPAS E SAPATOS CONTAMINADOS E ENXAGUAR COM MUITA ÁGUA. MANTER AS PÁLPEBRAS ABERTAS E ENXAGUAR COM MUITA ÁGUA. MANTER A VÍTIMA AQUECIDA. |

| | |
|---------------------|--|
| DADOS GERAIS | Help |
|---------------------|--|

| |
|--|
| Temperatura e armazenamento
AMBIENTE. |
| Ventilação para transporte
ABERTA. |
| Estabilidade durante o transporte
ESTÁVEL. |
| Usos
FLOCULANTE PARA ESGOTO E RESÍDUO INDUSTRIAL; CATALISADOR; PIGMENTO; FOTOGRAFIA; AGENTE PARA GRAVAÇÃO E IMPRESSÃO; ADUBO; AGENTE OXIDANTE; MORDENTE. |
| Grau de pureza
ANIDRO; HIDRATADO; REAGENTE; 46% SOLUÇÃO EM ÁGUA. |
| Radioatividade
NÃO TEM. |
| Método de coleta |

PARA CLORETO: MÉTODO 4. PARA Fe:MÉTODO 13.

Código NAS (National Academy of Sciences)
NÃO LISTADO

OBSERVAÇÕES

[Help](#)

1) pH: 1,5 - 2,0 (0,1M) POTENCIAL DE IONIZAÇÃO (PI) = DADO NÃO DISPONÍVEL.

[NOVA CONSULTA](#)

Em:

http://sistemasinter.cetesb.sp.gov.br/produtos/ficha_completa1.asp?consulta=CLORETO%20F%C9RRICO

Ficha de Informação de Produto Químico

IDENTIFICAÇÃO

[Help](#)

| Número ONU | Nome do produto | Rótulo de risco |
|------------|------------------|---|
| 1789 | ÁCIDO CLORÍDRICO |  |

Número de risco
80

Classe / Subclasse
8

Sinônimos

ÁCIDO MURIÁTICO ; CLORETO DE HIDROGÊNIO EM SOLUÇÃO AQUOSA.

Aparência

LÍQUIDO AQUOSO ; SEM COLORAÇÃO ; ODOR IRRITANTE ; AFUNDA E MISTURA COM ÁGUA ; PRODUZ VAPORES IRRITANTES.

Fórmula molecular

HCl . H2 O

Família química

ÁCIDO INORGÂNICO

Fabricantes

Para informações atualizadas recomenda-se a consulta às seguintes instituições ou referências:

[ABIQUIM - Associação Brasileira da Indústria Química](#): Fone 0800-118270

ANDEF - Associação Nacional de Defesa Vegetal: Fone (11) 3081-5033

Revista Química e Derivados - Guia geral de produtos químicos, Editora QD: Fone (11) 3826-6899

[Programa Agrofit - Ministério da Agricultura](#)

MEDIDAS DE SEGURANÇA

[Help](#)

Medidas preventivas imediatas

EVITAR CONTATO COM O LÍQUIDO E O VAPOR. MANTER AS PESSOAS AFASTADAS. PARAR O VAZAMENTO, SE POSSÍVEL. ISOLAR E REMOVER O MATERIAL DERRAMADO. FICAR CONTRA O VENTO E USAR NEBLINA D'ÁGUA PARA BAIXAR O VAPOR.

Equipamentos de Proteção Individual (EPI)

USAR LUVAS, BOTAS E ROUPAS DE BORRACHA BUTÍLICA, PVC OU POLIETILENO CLORADO E MÁSCARA DE RESPIRAÇÃO DE AUTÔNOMA.

RISCOS AO FOGO

[Help](#)

Ações a serem tomadas quando o produto entra em combustão

NÃO É INFLAMÁVEL. PODE PRODUZIR GÁS INFLAMÁVEL EM CONTATO COM METAIS.

Comportamento do produto no fogo

NÃO PERTINENTE.

| |
|--|
| Produtos perigosos da reação de combustão
PRODUZ VAPORES TÓXICOS E IRRITANTES QUANDO AQUECIDO. |
| Agentes de extinção que não podem ser usados
NÃO PERTINENTE. |
| Limites de inflamabilidade no ar
Limite Superior: NÃO É INFLAMÁVEL
Limite Inferior: NÃO É INFLAMÁVEL |
| Ponto de fulgor
NÃO É INFLAMÁVEL |
| Temperatura de ignição
NÃO É INFLAMÁVEL |
| Taxa de queima
NÃO É INFLAMÁVEL |
| Taxa de evaporação (éter=1)
DADO NÃO DISPONÍVEL |
| NFPA (National Fire Protection Association)
Perigo de Saúde (Azul): 3
Inflamabilidade (Vermelho): 0
Reatividade (Amarelo): 0 |

| PROPRIEDADES FÍSICO-QUÍMICAS E AMBIENTAIS | Help |
|---|----------------------|
|---|----------------------|

| | | |
|---|--|--|
| Peso molecular
36,46 | Ponto de ebulição (°C)
50,5 | Ponto de fusão (°C)
(OBS. 1) |
| Temperatura crítica (°C)
NÃO PERTINENTE | Pressão crítica (atm)
NÃO PERTINENTE | Densidade relativa do vapor
NÃO PERTINENTE |
| Densidade relativa do líquido (ou sólido)
1,19 A 20 °C (LÍQ.) | Pressão de vapor
169,94 mmHg A 21,1 °C | Calor latente de vaporização (cal/g)
72 |
| Calor de combustão (cal/g)
NÃO PERTINENTE | Viscosidade (cP)
DADO NÃO DISPONÍVEL | |
| Solubilidade na água
MISCÍVEL | pH
0,1 (1M) | |
| Reatividade química com água
NÃO REAGE. | | |
| Reatividade química com materiais comuns
CORROSIVO PARA A MAIORIA DOS METAIS COM LIBERAÇÃO DE GÁS HIDROGÊNIO, QUE PODE FORMAR MISTURAS EXPLOSIVAS COM O AR. | | |
| Polimerização
NÃO OCORRE. | | |
| Reatividade química com outros materiais
DADO NÃO DISPONÍVEL. | | |
| Degradabilidade
PRODUTO INORGÂNICO. | | |
| Potencial de concentração na cadeia alimentar
NENHUM. | | |
| Demanda bioquímica de oxigênio (DBO)
NENHUMA. | | |
| Neutralização e disposição final
PARA PEQUENAS QUANTIDADES: ADICIONAR CUIDADOSAMENTE EXCESSO DE ÁGUA, SOB AGITAÇÃO. AJUSTAR O pH PARA NEUTRO. SEPARAR QUAISQUER SÓLIDOS INSOLÚVEIS OU LÍQUIDOS E ENVIÁ-LOS PARA DISPOSIÇÃO EM UM ATERRO PARA PRODUTOS QUÍMICOS. DRENAR A SOLUÇÃO AQUOSA PARA O ESGOTO COM MUITA ÁGUA. RECOMENDA-SE O ACOMPANHAMENTO POR UM ESPECIALISTA DO ÓRGÃO AMBIENTAL. | | |

| INFORMAÇÕES ECOTOXICOLÓGICAS | Help |
|------------------------------|----------------------|
|------------------------------|----------------------|

| |
|---|
| Toxicidade - limites e padrões
L.P.O.: 1 - 5 ppm
P.P.: NÃO ESTABELECIDO
IDLH: DADO NÃO DISPONÍVEL
LT: Brasil - Valor Médio 48h: 4 ppm (ÁCIDO CLORÍDRICO)
LT: Brasil - Valor Teto: Ver Obs.
LT: EUA - TWA: NÃO ESTABELECIDO
LT: EUA - STEL: 5 ppm (TETO) |
| Toxicidade ao homem e animais superiores (vertebrados)
M.D.T.: DADO NÃO DISPONÍVEL
M.C.T.: SER HUMANO: LCLo (30 min) = 1.300 ppm |
| Toxicidade: Espécie: RATO
Via Respiração (CL50): 4.701 ppm (30 min); 3.124 ppm (1h) |
| Toxicidade: Espécie: CAMUNDONGO
Via Respiração (CL50): 2.142 ppm (30 min) |
| Toxicidade: Espécie: OUTROS
Via Respiração (CL50): COBAIA: LCLo = 4.416 (30 min); COELHO: 4.416 ppm Via Oral (DL 50): COELHO: 900 mg/kg |
| Toxicidade aos organismos aquáticos: PEIXES : Espécie
GAMBUSIA AFFINIS: TLm (96 h) = 282 ppm - ÁGUA CONTINENTAL |
| Toxicidade aos organismos aquáticos: CRUSTÁCEOS : Espécie
CAMARÃO: CL50 (48 h) = 100 ppm - 330 ppm - ÁGUA MARINHA |

| | | |
|---|--|---|
| Toxicidade aos organismos aquáticos: ALGAS : Espécie | | |
| Toxicidade a outros organismos: BACTÉRIAS | | |
| Toxicidade a outros organismos: MUTAGENICIDADE
DROSOPHILA MELANOGASTER: "sln" = 100 ppm (ORAL);100 ppm/24 h (INALAÇÃO) | | |
| Toxicidade a outros organismos: OUTROS | | |
| Informações sobre intoxicação humana | | |
| Tipo de contato
VAPOR | Síndrome tóxica
IRRITANTE PARA OS OLHOS, NARIZ E GARGANTA.
SE INALADO, CAUSARÁ TOSSE OU DIFICULDADE
RESPIRATÓRIA. | Tratamento
MOVER PARA O AR FRESCO. SE A RESPIRAÇÃO
FOR DIFICULTADA OU PARAR DAR OXIGÊNIO OU
FAZER RESPIRAÇÃO ARTIFICIAL. |
| Tipo de contato
LÍQUIDO | Síndrome tóxica
QUEIMARÁ A PELE. QUEIMARÁ OS OLHOS.
PREJUDICIAL, SE INGERIDO. | Tratamento
REMOVER ROUPAS E SAPATOS CONTAMINADOS E
ENXAGUAR COM MUITA ÁGUA. MANTER AS
PÁLPEBRAS ABERTAS E ENXAGUAR COM MUITA
ÁGUA. NÃO PROVOCAR O VÔMITO. |

| DADOS GERAIS | | Help |
|--|---|---|
| Temperatura e armazenamento
AMBIENTE. | | |
| Ventilação para transporte
ABERTA. | | |
| Estabilidade durante o transporte
ESTÁVEL. | | |
| Usos
AGENTE DE ACIDIFICAÇÃO EM POÇOS DE PETRÓLEO; INTERMEDIÁRIO NA FABRICAÇÃO DE PRODUTOS QUÍMICOS; REDUÇÃO DO OURO; PROCESSAMENTO DE ALIMENTOS; LIMPEZA E DECAPAGEM DE METAIS; ACIDIFICAÇÃO INDUSTRIAL; LIMPEZA GERAL; ÁLCOOL DESNATURADO. | | |
| Grau de pureza
22 Be - 35.2% . | | |
| Radioatividade
NÃO TEM. | | |
| Método de coleta
DADO NÃO DISPONÍVEL. | | |
| Código NAS (National Academy of Sciences) | | |
| FOGO
Fogo: 0 | SAÚDE
Vapor Irritante: 3
Líquido/Sólido Irritante: 3
Venenos: 2 | POLUIÇÃO DAS ÁGUAS
Toxicidade humana: 2
Toxicidade aquática: 2
Efeito estético: 2 |
| REATIVIDADE
Outros Produtos Químicos: 3
Água: 0
Auto reação: 0 | | |

| OBSERVAÇÕES | Help |
|---|------|
| 1) PONTO DE FUSÃO: -24.4 °C (HCl . 3H2O) -15.3°C (45% EM H2O) 00.0°C (HCl . 2H2O) POTENCIAL DE IONIZAÇÃO (PI) = DADO NÃO DISPONÍVEL O LIMITE DE TOLERÂNCIA NÃO PODE SER EXCEDIDO EM MOMENTO ALGUM DA JORNADA DE TRABALHO, CONFORME ANEXO 11 DA NR 15. | |

[NOVA CONSULTA](#)

Em:

http://sistemasinter.cetesb.sp.gov.br/produtos/ficha_completa1.asp?consulta=%C1CIDO%20C_LOR%CDDRICO

Ficha de Informação de Produto Químico

| IDENTIFICAÇÃO | | Help |
|---------------|-----------------|-----------------|
| Número ONU | Nome do produto | Rótulo de risco |

| | | |
|------|---------------|---|
| 2790 | ÁCIDO ACÉTICO |  |
|------|---------------|---|

| | |
|--|--|
| Número de risco
- | Classe / Subclasse
8 |
| Sinônimos
ÁCIDO ETANÓICO ; ÁCIDO DE VINAGRE. | |
| Aparência
LÍQUIDO AQUOSO ; SEM COLORAÇÃO ; ODOR FORTE DE VINAGRE ; AFUNDA E MISTURA COM ÁGUA ; PRODUZ VAPORES IRRITANTES. | |
| Fórmula molecular
C2 H4 O2 | Família química
ÁCIDO ORGÂNICO |
| Fabricantes
Para informações atualizadas recomenda-se a consulta às seguintes instituições ou referências:
ABIQUM - Associação Brasileira da Indústria Química : Fone 0800-118270
ANDEF - Associação Nacional de Defesa Vegetal: Fone (11) 3081-5033
Revista Química e Derivados - Guia geral de produtos químicos, Editora QD: Fone (11) 3826-6899
Programa Agrofit - Ministério da Agricultura | |

| MEDIDAS DE SEGURANÇA | Help |
|--|------|
| Medidas preventivas imediatas
EVITAR CONTATO COM O LÍQUIDO E O VAPOR. MANTER AS PESSOAS AFASTADAS. CHAMAR OS BOMBEIROS. PARAR O VAZAMENTO, SE POSSÍVEL. ISOLAR E REMOVER O MATERIAL DERRAMADO. | |
| Equipamentos de Proteção Individual (EPI)
USAR LUVAS, BOTAS E ROUPAS DE BORRACHA BUTÍLICA, PVC E VITON E MÁSCARA FACIAL PANORAMA COM FILTRO CONTRA VAPORES ORGÂNICOS. | |

| RISCOS AO FOGO | Help |
|--|------|
| Ações a serem tomadas quando o produto entra em combustão
EXTINGUIR COM ÁGUA, PÓ QUÍMICO SECO, ESPUMA DE ALCÓOL OU DIÓXIDO DE CARBONO. ESFRIAR OS RECIPIENTES EXPOSTOS COM ÁGUA. | |
| Comportamento do produto no fogo
O VAPOR PODE EXPLODIR SE A IGNIÇÃO FOR EM ÁREA FECHADA. | |
| Produtos perigosos da reação de combustão
PRODUZ VAPORES IRRITANTES QUANDO AQUECIDO. | |
| Agentes de extinção que não podem ser usados
NENHUM. | |
| Limites de inflamabilidade no ar
Limite Superior: 16,0%
Limite Inferior: 5,4% | |
| Ponto de fulgor
44,5°C (V.ABERTO); 40°C (V.FECHADO) | |
| Temperatura de ignição
427°C | |
| Taxa de queima
1,6 mm/min | |
| Taxa de evaporação (éter=1)
11,0 | |
| NFPA (National Fire Protection Association)
Perigo de Saúde (Azul): 3
Inflamabilidade (Vermelho): 2
Reatividade (Amarelo): 0 | |

| PROPRIEDADES FÍSICO-QUÍMICAS E AMBIENTAIS | | | Help |
|--|--|--|------|
| Peso molecular
60,05 | Ponto de ebulição (°C)
117,9 | Ponto de fusão (°C)
16,7 | |
| Temperatura crítica (°C)
321,6 | Pressão crítica (atm)
57,1 | Densidade relativa do vapor
NÃO PERTINENTE | |
| Densidade relativa do líquido (ou sólido)
1,051 A 20°C (LÍQ.) | Pressão de vapor
20 mm Hg A 29,9°C | Calor latente de vaporização (cal/g)
96,7 | |
| Calor de combustão (cal/g)
-3.136 | Viscosidade (cP)
1,21 | | |
| Solubilidade na água
MISCÍVEL | pH
2,9 (0,1M) | | |
| Reatividade química com água
NÃO REAGE. | | | |
| Reatividade química com materiais comuns
CORROSIVO, PARTICULARMENTE QUANDO DILUÍDO; ATACA A MAIORIA DOS METAIS COMUNS, INCLUINDO A MAIORIA DOS AÇOS INOXIDÁVEIS; | | | |

| |
|--|
| EXCELENTE SOLVENTE PARA MUITAS RESINAS SINTÉTICAS OU BORRACHA, |
| Polimerização
NÃO OCORRE. |
| Reatividade química com outros materiais
INCOMPATÍVEL COM OXIDANTES FORTES, ÁCIDO NÍTRICO, PERÓXIDO DE SÓDIO E BASES FORTES. |
| Degradabilidade
NATURALMENTE BIODEGRADÁVEL (82% DE BIODEGRADAÇÃO EM 10 DIAS EM ÁGUA DOCE ARTIFICIAL). INTERMEDIÁRIO NORMAL DAS REAÇÕES BIOQUÍMICAS DOS SERES VIVOS. |
| Potencial de concentração na cadeia alimentar
NENHUM NOTADO. |
| Demanda bioquímica de oxigênio (DBO)
52% - 62%, 5 DIAS. |
| Neutralização e disposição final
QUEIMAR EM UM INCINERADOR QUÍMICO, EQUIPADO COM PÓS-QUEIMADOR E LAVADOR DE GASES. RECOMENDA-SE O ACOMPANHAMENTO POR UM ESPECIALISTA DO ÓRGÃO AMBIENTAL. |

| | |
|-------------------------------------|--|
| INFORMAÇÕES ECOTOXICOLÓGICAS | Help |
|-------------------------------------|--|

| | | |
|---|---|---|
| Toxicidade - limites e padrões
L.P.O.: 1,0 ppm
P.P.: NÃO ESTABELECIDO
IDLH: 50 ppm
LT: Brasil - Valor Médio 48h: 8 ppm
LT: Brasil - Valor Teto: 12 ppm
LT: EUA - TWA: 10 ppm
LT: EUA - STEL: 15 ppm | | |
| Toxicidade ao homem e animais superiores (vertebrados)
M.D.T.: TDLo 1.470 ug/kg (ORAL)
M.C.T.: TCLo 816 ppm (3 min) (RESPIRAÇÃO) | | |
| Toxicidade: Espécie: RATO
Via Respiração (CL50): LCLo (4 h) = 16.000 ppm
Via Oral (DL 50): 3.310 mg/kg | | |
| Toxicidade: Espécie: CAMUNDONGO
Via Respiração (CL50): (1 h) 5.000 mg/kg Via Oral (DL 50): 4.960 mg/kg | | |
| Toxicidade: Espécie: OUTROS
Via Respiração (CL50): COBAIA: (1 h) 5.000 ppm Via Oral (DL 50): COELHO: LDLo = 1.200 mg/kg Via Cutânea (DL 50): COELHO: 1.060 mg/kg | | |
| Toxicidade aos organismos aquáticos: PEIXES : Espécie
PIMEPHALES PROMELA: (TESTE ESTÁTICO) CL50 (96 h) = 79 mg/L; LEPOMIS sp: TLm (24 h) = 100 - 1.000 mg/L; GAMBUSIA AFFINIS: TLm (24 - 96 h) = 251 mg/L | | |
| Toxicidade aos organismos aquáticos: CRUSTÁCEOS : Espécie
ARTEMIA SALINA: TLm (24 - 96h) = 42 - 32 mg/L; DAPHNIA MAGNA: TLm (24 h) = 47 mg/L; GAMMARUS PULEX: NÍVEL DE PERTURBAÇÃO = 6 mg/L | | |
| Toxicidade aos organismos aquáticos: ALGAS : Espécie
L.tox. T.I.M.C. MICROSYSTIS AERUGINOSA = 90 mg/L; L.tox. T.I.M.C. SCENEDESMUS QUADRICAUDA = 4.000 mg/L | | |
| Toxicidade a outros organismos: BACTÉRIAS
L.tox. T.I.M.C. PSEUDOMONAS PUTIDA = 2.850 mg/L | | |
| Toxicidade a outros organismos: MUTAGENICIDADE
E.COLI: "mmo" = 300 ppm (3 h); DROSOPHILA MELANOGASTER: "sln" = 1.000 ppm (24 h) (INALAÇÃO); (OBS.1) | | |
| Toxicidade a outros organismos: OUTROS
INSETO: CULEX sp: TLm (24 - 48) PARA A LARVA = 1.500 mg/L; L.tox. T.I.M.C. ENTOSIPHON SULCATUM = 78 mg/L (PROTOZOÁRIOS); (OBS. 2) | | |
| Informações sobre intoxicação humana | | |
| Tipo de contato
VAPOR | Síndrome tóxica
IRRITANTE PARA O NARIZ E A GARGANTA. SE INALADO, CAUSARÁ TOSSE, NÁUSEA, VÔMITO OU DIFICULDADE RESPIRATÓRIA. | Tratamento
MOVER PARA O AR FRESCO. SE A RESPIRAÇÃO FOR DIFICULTADA OU PARAR, DAR OXIGÊNIO OU FAZER RESPIRAÇÃO ARTIFICIAL. |
| Tipo de contato
LÍQUIDO | Síndrome tóxica
PREJUDICIAL, SE INGERIDO. QUEIMARÁ OS OLHOS. QUEIMARÁ A PELE. | Tratamento
NÃO PROVOCAR O VÔMITO. MANTER AS PÁLPEBRAS ABERTAS E ENXAGUAR COM MUITA ÁGUA. REMOVER ROUPAS E SAPATOS CONTAMINADOS E ENXAGUAR COM MUITA ÁGUA. |

| | |
|---------------------|--|
| DADOS GERAIS | Help |
|---------------------|--|

| |
|---|
| Temperatura e armazenamento
AMBIENTE. |
| Ventilação para transporte
ABERTA. |
| Estabilidade durante o transporte
ESTÁVEL. |
| Usos
FABRICAÇÃO DE ANIDRIDO ACÉTICO, ACETATOS E ÉSTERES DE ACETATOS; PRODUÇÃO DE PLÁSTICOS, PRODUTOS FARMACÊUTICOS E INSETICIDAS. TAMBÉM USADO COM ADITIVO DE ALIMENTOS OU COMO SOLVENTE. |
| Grau de pureza
COMERCIAL. |
| Radioatividade
NÃO TEM. |
| Método de coleta
DADO NÃO DISPONÍVEL. |

Código NAS (National Academy of Sciences)

| | | | |
|------------------------|---|---|--|
| FOGO
Fogo: 2 | SAÚDE
Vapor Irritante: 2
Líquido/Sólido Irritante: 3
Venenos: 2 | POLUIÇÃO DAS ÁGUAS
Toxicidade humana: 2
Toxicidade aquática: 1
Efeito estético: 2 | REATIVIDADE
Outros Produtos Químicos: 2
Água: 0
Auto reação: 0 |
|------------------------|---|---|--|

OBSERVAÇÕES

[Help](#)

1) MUTAÇÃO: DROSOPHILA MELANOGASTER: "sln" = 1.000 ppm (24 HORAS) (INALAÇÃO) DROSOPHILA MELANOGASTER: "sln" = 1.000 ppm (ORAL) 2) L.tox T.I.M.C. URONEMA PARDUCZI = 1.350 mg/L (PROTOZOÁRIO) TAXA DE TOXICIDADE AOS ORGANISMOS AQUÁTICOS: TLm(96 h) = 10 ppm - 100 ppm POTENCIAL DE IONIZAÇÃO (PI) = 10,66 eV

[NOVA CONSULTA](#)

Em:

http://sistemasinter.cetesb.sp.gov.br/produtos/ficha_completa1.asp?consulta=%C1CIDO%20A C%C9TICO



CLARISSA GENERINO DUARTE

**FÉDORA DO REGO MONTEIRO FERNANDES
E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS/ES DE ARTES VISUAIS**

RECIFE, 2016

CLARISSA GENERINO DUARTE

**FÉDORA DO REGO MONTEIRO FERNANDES
E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS/ES DE ARTES VISUAIS**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO APRESENTADO AO
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS -
UFPE, COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE LICENCIADA EM ARTES
VISUAIS, SOB ORIENTAÇÃO DA PROF^a. DR^a.
LUCIANA BORRE NUNES.**

RECIFE, 2016

Trabalho de conclusão apresentado como requisito necessário para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Clarissa Generino Duarte

Trabalho de conclusão de curso apresentado em ____/____/____

Orientadora Prof^a Dr^a Luciana Borre Nunes

1º Examinador (a) Prof^a Dr^a Madalena de Fátima Zaccara Pekala

2º Examinador (a) Prof^a Guilhermina Pereira da Silva*

*Guilherme Pereira da Silva

Coordenadora Prof^a Dr^a Luciana Borre Nunes

RESUMO

No auge do Movimento Modernista, Fédora do Rego Monteiro Fernandes, se mostrou uma grande profissional, participando de exposições individuais e coletivas tanto no Brasil, quanto no exterior. A presença da artista na história da arte brasileira, especialmente pernambucana, nos ajuda a reafirmar a importância de questionar a presença da mulher na história das artes e quais as contribuições de Fédora Monteiro para o Movimento Modernista pernambucano. Esta pesquisa buscou encontrar quais as contribuições de Fédora Monteiro para o Movimento Modernista pernambucano, além de ressaltar a presença de mulheres no campo das artes visuais; destacar a presença da artista Fédora do Rego Monteiro Fernandes e suas atividades profissionais, frisando sua participação e importância para a história da arte de Pernambuco e descobrir se a participação feminina no Modernismo pernambucano produziu marcas culturais e sociais na construção contemporânea da mulher artista pernambucana. E ainda, verificar como as contribuições da artista podem reverberar na formação do professor de Artes Visuais. São apresentados dados e informações sobre a artista e professora pernambucana Fédora do Rego Monteiro Fernandes, com destaque para suas principais participações em exposições, sua atuação na Escola de Belas Artes de Pernambuco e suas obras. Para tal, utilizou-se uma abordagem qualitativa, com um recorte histórico na época do Movimento Modernista pernambucano, especialmente entre as décadas de 1920 e 1940, sendo este período o de maior atuação da artista pesquisada. Buscou-se informações em Jornais, artigos, museus e no acervo da Escola de Belas Artes de Pernambuco, na UFPE. Além de contribuir, para a historiografia da arte pernambucana também é exposto o quão importante é para minha formação como professora de artes visuais possíveis discussões sobre gênero e a legitimação da mulher como artista e profissional.

Palavras chave: Feminismo; Artes Visuais; Fédora do Rego Monteiro Fernandes; Modernismo pernambucano

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, antes de tudo, pela oportunidade de ter chegado até aqui, pela capacidade de superação que Ele tem me dado por toda a minha vida e pela certeza de que “tudo posso naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13).

À minha família pelo apoio e carinho nos momentos de tristezas, pelas lindas palavras durante todos esses anos. Em especial a minha mãe Carmita e meu pai Normando por serem meus principais incentivadores, pelo amor e por sempre acreditarem em mim, pela ajuda e exemplo que levarei para a vida inteira e também por entenderem o quão importante para mim foram esses anos de graduação. As minhas irmãs Débora e Priscila, tias, tios, por se mostrarem interessados no meu crescimento profissional e de alguma forma sempre ajudaram. Sou muito grata a todos vocês.

Às minhas amigas da universidade, que levarei para sempre no meu coração, Camilla Fernanda e Priscila Ferreira.

E finalmente a minha professora Maria Betânea e Silva, por todas as vezes que me ouviu, pelo apoio, por me ajudar a enxergar que eu também tinha voz e por todas as orientações, minha admiração por você é enorme. E de forma mais especial agradeço a minha orientadora ‘oficial’, Luciana Borre Nunes, pela paciência, dedicação, pelo exemplo de profissional maravilhosa, por acreditar em mim e na minha capacidade, por abraçar minha pesquisa, por todas as oportunidades de crescimento acadêmico e pessoal.

Todas/os vocês foram fundamentais na minha vida e agradeço por todas as coisas. Dedico este momento à memória do meu avô José Generino Filho por ter sido um dos meus principais incentivadores na vida. Te amo, Vô.

Motivo

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.

CECÍLIA MEIRELES

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I – CAMINHOS METODOLÓGICOS, 11

II - A REPRESENTAÇÃO FEMININA NAS ARTES VISUAIS DE PERNAMBUCO, 14

2.1- (Re)Conhecendo as mulheres na arte, **14**

2.2 - As mulheres visíveis, **16**

2.3 – As mulheres na história da arte e a formação de professoras/es de Artes Visuais, **19**

III – AS MULHERES E A SOCIEDADE BRASILEIRA DO INÍCIO DO SÉCULO XX, 24

3.1 – O que acontecia em Pernambuco no início do século xx?, **25**

3.2 - Sensível e delicada: o que se esperava das mulheres/artistas, **27**

3.3 – Percebendo a invisibilidade feminina nas artes, **27**

IV – FÉDORA DO REGO MONTEIRO FERNANDES, 30

4.1 – Fédora do rego monteiro e sua representatividade, **32**

4.2 – Fédora e suas principais exposições, **33**

4.3 – Fédora e a escola de belas artes de Pernambuco, **37**

4.4 – Fédora e suas obras, **41**

CONSIDERAÇÕES FINAIS, 55

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 57

INTRODUÇÃO

Por muito tempo a ‘atividade de artista’ para mulheres foi vista como um simples passatempo, uma forma de ocupar as horas ociosas que geralmente eram dedicadas aos afazeres domésticos (SIMIONI, 2007, s/p). Ao longo da história da arte brasileira, poucas mulheres foram mencionadas nos livros de história e história da arte, apenas algumas figuras pontuais, como por exemplo, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, principalmente porque estas já circulavam pelo sistema das artes com propriedade, mantendo contatos com entidades e pessoas influentes.

O Movimento Modernista foi um tempo de mudanças, sendo determinante para as Artes Visuais em Pernambuco, pois havia uma busca pela demarcação de uma identidade artística no estado. De um lado Gilberto Freyre queria trazer as raízes regionais para as artes, trazendo características da cultura pernambucana para as obras de arte, e do outro lado, Joaquim Inojosa queria atrair os olhares a modernidade, assim como estava acontecendo no Sudeste do Brasil e na Europa (ANJOS, 1998).

Pesquisando sobre o Modernismo em Pernambuco na década de 1930 durante uma das disciplinas do curso de artes visuais da UFPE, conheci Vicente do Rego Monteiro, suas obras e legado para as artes, especialmente em Pernambuco. Também conheci Fédora, sua irmã, possivelmente uma das principais influências para que Vicente do Rego Monteiro se tornasse um artista. Entretanto, encontrei poucas citações sobre Fédora e, até então, não tinha conhecimento de suas obras, achava que não tinha feito algo relevante e por isso seu nome não era conhecido como o de Vicente, seu irmão mais novo.

Identificada e interessada com a época do Movimento Modernista pernambucano, não desisti de pesquisar sobre os fatos que aconteceram no estado e as pessoas envolvidas. Passei a observar mais vezes o nome de Fédora Monteiro e me perguntar se ela, realmente, tinha sido relevante para o cenário artístico. Com as leituras percebi que meu pensamento estava errado e que a artista Fédora Monteiro foi uma figura presente no cenário artístico não só pernambucano, mas também nacional e internacional. Também fiquei curiosa para entender quais mecanismos produziram a legitimação de determinados nomes no campo artístico e como isso acontecia com as mulheres.

Novas perguntas surgiram, tais como: se ela foi presente no período do Modernismo porque existem poucas referências sobre sua vida e obras? Por que não se fala sobre Fédora da mesma forma como se fala de outros artistas? Enfim, foi um desafio entender que, ao menos nessa época da história da arte pernambucana, existiu uma parte que não foi contada ou valorizada e que apenas os grandes artistas homens tinham seus nomes “eternizados” pela história da arte. Apesar da existência de artistas mulheres, seus nomes foram esquecidos. Foi um desafio perceber que minha visão era “treinada” a não enxergar mulheres artistas, inclusive dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

O fato de termos, na grande maioria, histórias de artistas homens me deixou com olhares um pouco restritos. Eu conhecia apenas artistas homens, talvez pelo fato de que durante toda minha vida escolar e início da vida acadêmica só fui “apresentada” a eles, aprendi que os grandes artistas eram as melhores referências e nunca me passou na mente que estava faltando alguma coisa. Quem sabe até eu tivesse algum tipo de inquietação, mas não identificava que fosse a ausência das mulheres na história. Hoje, com uma caminhada de busca por novas aprendizagens, com uma visão um pouco mais crítica e com vontade de duvidar das coisas, consigo ver outras possibilidades que, possivelmente, me ajudarão a encontrar respostas.

Também importa ter exemplos de mulheres que estejam mais “próximas de mim” e que, mesmo sofrendo, lutaram e conseguiram um espaço para mostrar que foram boas profissionais e que faziam arte. Esses exemplos me inspiraram, pois foi uma questão de identificação e de possibilidades saber que mulheres pernambucanas, assim como eu, conseguiram se mostrar grandes artistas/profissionais.

Na cultura pernambucana, de forma geral, é comum ouvir sobre grandes poetas, músicos e artistas do sexo masculino. Não há nada de errado em valorizá-los, mas depois de perceber a existência de artistas mulheres, ficou difícil não procurá-las e querer ver seus nomes em evidência também. Sem dúvida, não nos faltam exemplos, faltam espaços de visibilização.

A importância social de se pesquisar sobre a invisibilidade da mulher no Modernismo pernambucano, neste caso Fédora Monteiro, é fundamental para registrar e tornar público, de fato, a “ideia” de capacidade da mulher de estar em qualquer ambiente em que queira estar, do teórico ao prático, do acadêmico ao artístico. Também destacar a presença de mulheres em lugares importantes que, na maioria das vezes, são “exclusivos” de homens como, por exemplo, a participação de Fédora na fundação da

Escola de Belas Artes de Pernambuco e sua função como professora. Todas essas inquietações me mostraram o quanto é necessário tornar público o que estava, por algum motivo, esquecido.

Com esse pensamento tento, nesta pesquisa, descobrir quais as contribuições de Fédora do Rego Monteiro Fernandes para o Modernismo pernambucano. Tento aqui explorar o Movimento Modernista pernambucano com a finalidade de encontrar e ressaltar a presença de mulheres; destacar a presença da artista Fédora do Rego Monteiro Fernandes e suas atividades profissionais, frisando sua participação e importância para a história da arte de Pernambuco e descobrir se a participação feminina no Modernismo pernambucano se reflete, ainda hoje, na construção social da mulher artista pernambucana e entender as relações disto com a formação de arte/educadores.

Depois de conhecer a história de lutas de grandes mulheres senti mais vontade de, assim como elas, buscar por igualdade de direitos em relação a gênero. Entendo que a posição que as artistas e tantas outras mulheres tomaram no passado foram determinantes para que hoje eu me inscreva num contexto de busca pela igualdade de direitos e usufrua de direitos já alcançados por outras gerações.

Acredito que este trabalho também será útil, no âmbito acadêmico, para possíveis pesquisas específicas sobre a presença da artista Fédora do Rego Monteiro no Movimento Modernista pernambucano, pois são poucos os artigos e textos sobre esta artista. Destaco o trabalho de Madalena Zaccara que tem identificado e registrado a presença feminina pernambucana no campo das artes visuais em Pernambuco (2010 e 2011). Pretendo aqui reunir datas, participação em exposições, seu trabalho como professora e como uma das fundadoras da Escola de Belas Artes de Pernambuco. Enfim, desejo que algumas informações fiquem mais acessíveis para futuras pesquisas.

Também acredito que esta pesquisa contribuiu para um olhar especial em relação a minha formação como professora de artes visuais. Tendo como exemplo Fédora Monteiro pude identificar- me enquanto mulher/artista/professora.

Caminhos Metodológicos

Pesquisar sobre Fédora do Rego Monteiro Fernandes, foi ao mesmo tempo, trabalhoso e instigante. Foi difícil perceber o quanto uma figura tão presente no cenário artístico pernambucano foi, aparentemente, invisibilizada a ponto de quase ninguém conhecer essa mulher, artista/profissional. Poucas são as matérias de jornais ou documentos oficiais em que seu nome aparece, mesmo sendo ela uma artista relevante para época em que vivia. Assim, me pareceu inevitável falar sobre a exclusão da mulher, especialmente no campo artístico.

Fédora estava presente no mundo acadêmico e em diversas exposições, além de ter sido a primeira professora da Escola de Belas Artes de Pernambuco. Hoje, talvez não percebamos ou reconhecamos essa relevância, mas foi um feito importante para que outras mulheres ao longo das décadas se inspirassem e continuassem no campo artístico, atuando como artistas e profissionais.

A pretensão desta pesquisa é tornar conhecido um dos grandes nomes da arte moderna pernambucana, Fédora do Rego Monteiro Fernandes. Construí, assim, um caminho sustentado pela abordagem qualitativa, buscando “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2008, p. 37), este recorte histórico acontece devido a falta de informações (profissionais) sobre a artista antes de sua primeira ida ao Rio de Janeiro, onde, possivelmente, Fédora Monteiro iniciou sua carreira artística.

Busco aqui expor minha relação/identificação com a artista e como pesquisar sobre Fédora Monteiro constitui-se como referência para minha vida profissional, além de resgatar alguns acontecimentos do período modernista pernambucano. Também apresento, a forma como as mulheres eram vistas e o que lhes eram destinado no campo das artes para tentar entender os motivos e as contradições que levaram a invisibilização de mulheres artistas, em especial, Fédora do Rego Monteiro Fernandes. Também exponho os principais fatos que me chamaram atenção em sua carreira artística.

Para responder meus objetivos específicos a natureza desta pesquisa se mostra histórica, bibliográfica e documental. Alguns passos foram tomados para realização da pesquisa, entre eles levantamento e identificação documental, tendo clareza que “os processos de

aprendizagem, pode dizer-se sempre, consistem na formação de expectativas através de tentativas e erros” (LAKATOS e MARCONI, 2009, p.97). O levantamento e identificação documental foram feitos a partir de leituras de artigos e livros que tratavam sobre o tema, mas durante a pesquisa também encontrei outros, poucos, documentos que se referiam à artista Fédora, esses documentos foram capítulos de livros, recortes de jornais e documentos oficiais da Escola de Belas Artes de Pernambuco.

A existência de pesquisas históricas é de fundamental importância para que haja entendimento a respeito de uma parte, de nossa cultura/história hoje, pois,

Partindo do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado, é importante pesquisar suas raízes para compreender sua natureza e função. Assim, o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. Seu estudo, para uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações (LAKATOS E MARCONI, 2008, p. 107).

E com o objetivo de compreender a atual situação/posição da mulher fui buscar através de livros de história, artigos e jornais quais eram algumas das atribuições das mulheres no início do século XX. A partir disso, tenho conhecimento das mudanças alcançadas pelas mulheres, assim como as mudanças socioculturais existentes em Pernambuco.

Para realização da pesquisa foram consultados o Memorial Denis Bernardes, na Biblioteca Central da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, o Arquivo Público de Pernambuco, o Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM), no Recife, e a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Muitas dificuldades foram encontradas para obtenção de respostas a minha pergunta de pesquisa. Grande parte dos documentos pesquisados foram encontrados no acervo da Escola de Belas Artes de Pernambuco, que está atualmente na Biblioteca Central da UFPE. As poucas informações sobre a artista foi um dos maiores desafios, tendo que, muitas vezes, fazer mapas e ligar pontos para entender e encontrar vestígios sobre Fédora e recorrer a artigos científicos que tratavam da artista.

Este trabalho de investigação nos leva a conhecer uma artista que geralmente não é levada às salas de aula e conseqüentemente pode ampliar nossa visão sobre as

possibilidades de conhecimento sobre artistas existentes no Estado. Isto nos oferece maiores referências artísticas no processo de formação de professores de artes visuais. Além disso, visibiliza outros artistas na história da arte pernambucana.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos que estão divididos da seguinte forma, no primeiro capítulo procuro expor a importância da existência de pesquisas que valorizem a presença de mulheres na história da arte pernambucana, neste caso da artista Fédora do Rego Monteiro, e como essa presença influencia e contribui com a formação de novas gerações de artistas e professores de artes visuais, trazendo questões e estudos sobre gênero.

No segundo capítulo procuro expor como era a relação das mulheres na sociedade no início do século XX e como a educação artística da mulher era voltada para atividades domésticas. Faço um levantamento de algumas concepções histórico culturais no início do século XX no Brasil e em Pernambuco.

No terceiro e último capítulo, de fato, falo sobre a artista pernambucana Fédora do Rego Monteiro Fernandes suas principais exposições, sua carreira como professora da Escola de Belas Artes de Pernambuco e suas poucas obras encontradas. Busco entender como o conhecimento sobre uma artista pernambucana me inspira em meu processo de formação docente.

II - A REPRESENTAÇÃO FEMININA NAS ARTES VISUAIS DE PERNAMBUCO

Neste texto destaco a artista Fédora do Rego Monteiro, assim como, a importância de estudos sobre gênero e como essa representação feminina contribui para o desenvolvimento da história da arte, tornando visível a existência de artistas mulheres e pernambucanas.

A partir do conhecimento de mulheres artistas, nota-se que “o campo da expressão e produção artística tem se tornado um meio para declarar, denunciar, reivindicar, questionar e expor as questões de gênero, gerando assim mais um meio para divulgar os esforços e as lutas por direitos mais igualitários entre homens e mulheres” (LEITE, 2015, p. 1), percebe-se que a arte pode ser meio para discussões sobre gênero, sendo um dos motivos que despertaram-me interesse no conhecimento e estudo sobre Fédora Monteiro.

Como professora, percebo que tenho como atribuições apresentar novos referenciais artísticos e visuais aos estudantes, ampliar suas visões de mundo e mostrar novas possibilidades de relacionamentos com o conhecimento. Acredito que a arte e a educação podem mudar as pessoas e é “o que nós professoras temos que tomarmos como exemplo dessas mulheres e levar para sala de aula os trabalhos de arte dessas artistas, por tanto tempo excluídas” (AMARAL, 2015, p. 25).

Fui inspirada pela artista Fédora do Rego Monteiro Fernandes a pensar sobre gênero e como o conhecimento sobre questões de gênero, aparentemente despretensiosos, podem mudar a visão a respeito sobre como viver o feminino e sobre inúmeras dificuldades enfrentadas.

Após pesquisa bibliográfica, leituras, participação em Tramações: Cultura visual, gênero e sexualidade, componente curricular do curso de Artes Visuais, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sobre gênero e sexualidades, ministradas pela professora Luciana Borre, busquei entender de que forma a invisibilidade da mulher na história da arte influenciou nas construções identitárias de diversas/os educadoras/es.

2.1 – (Re)Conhecendo as mulheres na arte

Lidar e pesquisar sobre questões de gênero passou a fazer parte da minha vida a partir do momento em que percebi a não existência de mulheres em livros de história da arte com os quais interagia. Nunca pensei que a ausência da mulher, especificamente nas Artes Visuais, seria um problema, até porque não tinha noção sobre esse assunto no início da minha formação acadêmica. É interessante perceber que questões como essas nunca me foram nem sequer sugeridas ou que eu nunca tenha tomado atenção a elas, e entender a necessidade de discussões de gênero não é nada fácil na cultura em que estou inserida.

Quando cheguei a Universidade para realizar o curso de Licenciatura em Artes Visuais, estava carregada de referências masculinas da arte, graças a um currículo eurocêntrico ao longo da minha vida escolar, neste os melhores artistas da história, os melhores autores, os melhores em qualquer área, eram todos homens. Difícil perceber que falta algo entre tantas referências.

Foi buscando novos apontamentos que me deparei com uma artista, do sexo feminino, que também seria/é referência, caso, fosse lembrada, estudada ou falada. Fédora do Rego Monteiro Fernandes foi uma das minhas maiores descobertas. Parece inacreditável, mas encontrar uma artista, mulher e pernambucana, foi um alívio, “obviamente, não é tanto a falta de documentação sobre as mulheres, mas a noção de que tais informações não teriam a ver com os ‘interesses da história’, que gerou a ‘invisibilidade’ das mulheres nos relatos do passado” (MATOS, 2000, p. 21).

De fato, muitas mulheres se aventuravam na vida artística e, possivelmente, tinham seus trabalhos reconhecidos, mas diante de uma sociedade que pouco valorizava a mulher, elas foram invisibilidades ao longo dos tempos.

Uma mulher nascida no fim do século XIX e criada conforme as normas e valores de uma sociedade patriarcal não se deixou abater por comentários e normas sociais que, possivelmente, não permitiriam seu protagonismo dentro do que queria para sua vida. Numa época em que “a mulher artista durante muito tempo teve o seu trabalho legitimado a partir do seu atrelamento ao mundo masculino” (ZACCARA, 2010, p. 129) Fédora mostrou que, apesar das dificuldades, foi possível alcançar suas próprias realizações, mostrando que era possível realizar algo independente e sem aprovação ou permissão masculina.

Percebi que apesar de poucas, existiam algumas informações sobre a artista, em jornais, especialmente no acervo da Escola de Belas Artes de Pernambuco, que está hoje na Biblioteca Central da UFPE, no memorial Denis Bernardes, além de artigos e em algumas poucas dissertações. Com uma pesquisa mais detalhada é possível juntar informações e ter maiores detalhes sobre a artista, nota-se que,

Os estudos históricos com a abordagem de gênero, usando de muita criatividade, sensibilidade e imaginação na procura de transpor o silêncio e a invisibilidade a que estavam relegadas as mulheres na história, trouxeram à luz uma diversidade de documentação, um mosaico de pequenas referências esparsas (MATOS, 2000, p. 22).

Descobrir quais as contribuições de Fédora do Rego Monteiro Fernandes para o Modernismo pernambucano foi o principal objetivo, trazendo ao nosso conhecimento ou memória, fatos que, possivelmente, construíram a história da arte pernambucana. Acredito que seja fundamental para Pernambuco falar de memória, pois, “a memória dá significado as vivências humanas e suas intervenções no cotidiano” (SILVA; CARVALHO; COSTA. 2014, p. 13). Dentro desse contexto, encontrei necessidade de expor a mulher “não como figuras coadjuvantes na vida dos vencedores, dos senhores, dos homens, mas sim como agentes ativos na construção de suas vidas e do cotidiano das sociedades” (CARVALHO, 2014).

1.2 – A mulher visível

“Cada fala. Cada palavra cala. E ganha um ‘signovosignificado’ para mim. Desperta dor. Apaga dor. Vai embora. Fica. Meu amor.”
(Karina Buhr)

Ouvindo a música *Cara Palavra*, de Karina Buhr, pensei, entre outras coisas, no quanto a palavra, ou a falta dela, nos faz ter interpretações distintas, meias verdades ou até mesmo nenhum tipo de informação. Desde sempre palavras determinaram como mulheres deveriam viver tais como, “as mulheres produzem crianças e não arte e confinam suas atividades ao doméstico privado e não à esfera cultural, pública” (LAMAS, 1997, p.68). Anos de silêncio e opressão foram trocados, em meio a lutas, por um pouco mais de liberdade e escolhas, “hoje presencia-se a mulher de profissão artista em toda parte, é um fenômeno cotidiano. Porque a própria mulher construiu essa

história” (LAMAS, 1997, p.71). Hoje as palavras têm um significado diferente para as mulheres, na verdade as palavras agora falam das mulheres, já não passamos despercebidas.

Entendendo “que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1997, p.22) a famosa frase de Simone de Beauvoir, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, começa a fazer real sentindo em minha construção de conhecimento sobre esse tema. Ser mulher é sinônimo de lutas diárias travadas em todos os âmbitos sociais buscando se colocar diante uma sociedade que pouco valoriza a construção de determinados conhecimentos pelas mulheres

Essa construção social de gênero, da mulher como um ser passivo, nos mostra, até hoje, como os discursos vêm sendo reproduzidos a partir das falas das esferas dominantes da sociedade. Ser mulher não se trata apenas de questões biológicas ou possuir qualidades quase que divinas para alcançar certa santidade. Ser mulher é uma questão política e de identidade, é pensar além das divisões dos papéis entre os sexos,

a mulher, se expressa enquanto ser social ativo e inovador pelo ato criativo, por contestar inclusive a si mesma. E hoje, ela busca alternativas, instrumentos, que lhe propiciem a diferença como sua base de constituição social, papel anteriormente atribuído à igualdade (AMORIM, 2011, p. 4).

E é nessa busca de uma nova construção social que, a meu ver, a questão de identidade surge, pois está diretamente ligada ao sentido de pertencimento a determinado grupo.

Com o passar dos anos, a mulher passou a deixar a “esfera privada”, e passou a sair e ocupar lugares que antes eram apenas de pessoas do sexo masculino, começaram a trabalhar na indústria, fazendo pesquisa, se tornaram filósofas, psicólogas e grandes estudiosas, mesmo não sendo reconhecidas. Tornar a mulher visível acredito que tenha sido um dos principais objetivos de estudiosas feministas ao longo dos anos, pois, “assumia-se, com ousadia, que as questões eram *interessadas*, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança” (LOURO, 1997, p. 19). Essas mesmas mulheres que deixaram a esfera privada não se tornaram grandes estudiosas por nada, pois elas queriam mudanças e desejavam, mostrar que também havia espaço para questões que tratassem do feminino.

Sem querer reduzir os estudos de gênero contemporâneos somente à mulher, um trabalho árduo existiu para que esse tema fosse de interesse histórico, entretanto, também foi necessário,

Num leque de várias correntes de interpretações, procurou-se recuperar a atuação das mulheres no processo histórico como sujeitos ativos, de modo que as imagens de pacificidade, ociosidade e confinamento ao espaço do lar vêm sendo questionadas, descortinando-se esferas de influência e recuperando os testemunhos femininos (MATOS, 2000, p. 14).

Na história do Brasil, a mulher, não tem se mostrado de forma diferente do restante do mundo, “recorrentemente sob a luz de estereótipos, dando-nos a enfadada ilusão de imobilidade” (DEL PRIORE, 1994, p. 11), os estereótipos femininos têm trazido dificuldades que são causadas por esse imaginário que coloca a mulher como um ser frágil e delicado, digno de cuidado e atenção. Os diálogos existentes sobre a mulher, geralmente, falam sobre a dominação masculina e opressão feminina, como se isso fosse um ciclo sem fim (DEL PRIORE, 1994), entretanto, diz que:

Vale dizer, finalmente, que o território do feminino na história não é um lugar sereno, onde a mulher se locomove sem riscos, e onde o conforto e o conflito não imprimem suas marcas. A história da mulher é, antes de tudo, uma história de complementaridades sexuais, onde se interpretam práticas sociais, discursos e representações de universo feminino como uma trama, intriga e teia (DEL PRIORE, 1994, p. 13).

É certo que a mulher sofreu e sofre por inúmeros fatores, e em se tratando de Artes esses fatores são ainda mais excludentes, por serem consideradas, especialmente no início do século passado, incapazes de realizar a atividade de artista por não possuírem as qualidades necessárias para tal função.

É necessário parar de reproduzir esse discurso de sofrimento feminino, chegou o momento de mostrarmos os feitos da mulher, em qualquer área em que estiver presente, vamos nos afastar dessa ideia de vitimização do “sexo frágil” e começar a valorizar e estimular a presença feminina, sobretudo nas artes.

Após anos servindo apenas como modelos e inspiração para pinturas de grandes artistas, a mulher passou a assumir gradativamente um papel de maior destaque nas Artes, apesar da não valorização podemos notar, através dos livros de história da arte, como isso não foi suficiente para afastá-las da profissão que escolheram seguir,

No que diz respeito às Artes Visuais, a presença da mulher adquiriu outra dimensão. De objeto de representação tradicional ela passa à condição de observador superando restrições e dificuldades, de forma gradativa, em relação à sua inserção no universo profissional artístico e trazendo cada vez

mais para a arte uma visão feminina sobre a própria arte, sobre si e sobre a vida (ZACCARA, 2010, p. 128).

Com esse pensamento, torna-se menos complicado entender a valorização que se faz necessária a mulher artista e ao reconhecimento de suas obras, assim como a dos artistas homens.

A valorização das artistas locais faria diferença na construção de um olhar diferenciado sobre a mulher/ artista. Fédora do Rego Monteiro é um exemplo de mulher/ artista/ pernambucana que sofre, hoje, com o pouco destaque no mundo das artes, segundo Zaccara, (2010, p. 131), “inegavelmente, ela é a presença que mais se destaca no contexto profissional das Artes Visuais em Pernambuco na década de 30, com um currículo bem mais sólido e cosmopolita em relação aos seus companheiros da EBAP” (Escola de Belas Artes de Pernambuco). Apesar das muitas dificuldades enfrentadas por mulheres artistas no início do século XX, podemos observar em Fédora Monteiro que muitas conquistas foram ganhas no campo profissional.

Reconhecida por seu talento no início do século passado, Fédora Monteiro, hoje, não é tão conhecida pelos pernambucanos, pois, ainda “o discurso mais comum que chega até nós sobre a arte, no entanto, ainda é uma interpretação pertencente a um sistema de significações muito particular, no qual um certo modo de ver masculino é dominante” (LOPONTE, 2002, 285), o que de alguma forma impede o reconhecimento feminino nas artes, mas não nos impede de continuar tentando recontar a história da arte pernambucana, desta vez, dando maior destaque as artistas do sexo feminino.

1.3 – As mulheres na história da arte e a formação de professoras/es de Artes Visuais

Nunca foi do interesse dos grupos sociais dominantes brasileiros que a mulher tivesse acesso a educação, pois, aqueles que tinham tal acesso seriam os que assumiriam um papel diante da sociedade e se posicionariam política e socialmente. Atitudes essas que não faziam parte da educação femininas no final século XIX e início do século XX. O papel da mulher e toda a educação recebida deveria ser voltada para atividades domésticas e de submissão ao homem da casa. As mulheres aprendiam o que fosse útil para suas vidas como donas de casa, como por exemplo, bordados e tudo relacionado a habilidades manuais.

Em 19 de Abril de 1879 a Reforma no Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo Império, LEI nº 7. 247/1879 garantiram a presença da mulher na escola, desde a educação básica até o ensino superior, como o próprio nome da lei sugere. Mas, apesar dessa ‘garantia’ alguns costumes continuavam sem alterações, no Art. 4º desta mesma lei, por exemplo, algumas disciplinas como Costura simples e Trabalhos de agulhas, eram específicas para meninas, continuando com atividades domésticas/artísticas próprias para meninas, como podemos ver em uma parte desta lei:

Art. 4.º O ensino nas escolas primárias do 1.º grau do município da Corte constará das seguintes disciplinas :

Instrução moral.
Instrução religiosa.
Leitura.
Escrita.
Noções de cousas.
Noções essenciais de gramática.
Princípios elementares de aritmética.
Sistema legal de pesos e medidas.
Noções de história e geografia do Brasil.
Elementos de desenho linear.
Rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto.
Ginástica.
Costura simples (para as meninas) .

Noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida.

Noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império.

Noções de lavoura e horticultura.

Noções de economia social (para os meninos) .

Noções de economia doméstica (para as meninas) .

Prática manual de ofícios (para os meninos) .

Trabalhos de agulhas (para as meninas) .

O ensino nas escolas do 2.º grau constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1.º grau e mais das seguintes :

Princípios elementares de álgebra e geometria.

(<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>)

Com o passar dos anos, como reflexo de uma nova sociedade brasileira, essa realidade foi se moldando e as mulheres foram ganhando espaço e voz, não sendo mais educadas

na escola a aprender sobre costura ou atividades relacionadas ao âmbito doméstico. No entanto, hoje há novos desafios em relação ao ensino das artes nas escolas.

Segundo Marilda de Oliveira Oliveira (2014, p. 1) uma prática docente deve “articular ideias, pensamentos” deve ser uma prática que mostre novos caminhos e possibilidades aos estudantes. Apesar disso ainda praticamos um ensino de artes, especialmente da história da arte, que ainda é contado sob a visão masculina dos fatos. Não é tão fácil assim encontrar mulheres que foram artistas em outras épocas, não porque não existiram, mas simplesmente porque não foram lembradas, “a representação da mulher e o seu papel como artista da História da Arte, no ocidente, até o século XX, com boa vontade, nada mais é que a expressão de sua condição: submissão” (ZACCARA, 2010, p. 128) sendo essa ideia de ‘submissão’ algo que vai além da condição de artista.

Alguns condicionamentos culturais, sociais e históricos, herdados de outras épocas da sociedade brasileira, ainda precisam ser superados para que o ensino da arte seja inclusivo, especialmente em relação à presença das mulheres. O atual discurso de artes nas escolas ainda privilegia aqueles que sempre estiveram em destaque. Generalizar é de certa forma injusto, mas em sua grande maioria os educadores de artes repetem a história dos grupos sociais dominantes. Ainda há tempo de buscar e encontrar novas formas de ensino de arte que tragam ao conhecimento público homens e mulheres de forma equivalente. Chegou a hora de superarmos a ausência feminina nas artes, apesar de sabemos que isso não acontecerá de forma imediata.

Para que a mulher artista se torne mais presente nas escolas, antes de tudo, é necessário maiores pesquisas relacionadas ao tema. Nos últimos anos, com o crescente interesse sobre as questões de gênero, esse assunto tem ganhado um considerável espaço em pesquisas acadêmicas e “o gênero vem procurando dialogar com outras categorias históricas já existentes, mas vulgarmente ainda é usado como sinônimo de mulher” (MATOS, 2000, p. 16). Também é importante deixar claro que trazer para escola esse tipo de discussão não é para desenvolver um império feminino ou engrandecer as mulheres, trazer para escola essas questões é dar oportunidade aos estudantes de saberem as diversas versões dos fatos.

Sendo a escola um dos lugares de descobertas e conhecimentos é justo proporcionar aos estudantes opções, contar os vários lados da história. O ensino da história da arte, também deve proporcionar essa visão mais ampla dos acontecimentos e falar sobre as mulheres que foram artistas.

E essa ampla visão exige a necessidade de “rever o ensino e aprendizagem em artes visuais para pensar em alternativas que explorem os marcadores de diferenças de nossas construções sociais” (ABREU, 2015, p. 3928) rever nosso ensino como educadores é fundamental para que exista maior identificação por parte dos alunos (também do professor) pois assim, estaríamos trazendo novos códigos e possibilidades de artistas que não fazem parte desse discurso dominante.

Após começar esta pesquisa e ir descobrindo mais sobre a vida da artista Fédora Monteiro, passei a pensar sobre minha própria condição de mulher e sobre estar envolvida com as artes visuais, especialmente a docência. Percebi que esse envolvimento é um desafio que vivo hoje, assim como a artista viveu em seu tempo acredito que o fato de insistirmos nos nossos desejos de realizações profissionais é uma forma de contestar o que alguns acreditam que seria o ideal para nós mesmas.

Trazer artistas do sexo feminino para dentro das salas de aula, de certa forma, tira uma carga negativa que, aparentemente, vem com as mulheres que resolvem não ser como os outros as definiram. Como futura professora, me sinto esperançosa e acredito em tempos melhores, onde nas escolas, artistas homens e mulheres serão apresentados de igual modo. Como pernambucana, me sinto na responsabilidade de mostrar essa artista que tanto fez, para as artes de Pernambuco e para que as mulheres que assim como eu, sintam certa identificação.

Essa identificação com a artista não resume apenas a minha formação como professora. Como mulher percebi que, não apenas Fédora Monteiro, mas outras artistas foram importantes e representam, a resistência feminina na história da arte de Pernambuco como Ladjane Bandeira e Guita Charifker, por exemplo, além de muitas outras. E também como estudante de artes visuais me importa saber que essas mulheres esquecidas eram grandes artistas que apenas foram esquecidas pelo fato de serem mulheres, não por falta de talento ou capacidade. Esta pesquisa sobre Fédora Monteiro me trouxe mais que um conhecimento histórico, me trouxe reflexões para a vida inteira.

Além de trazer as mulheres para as aulas de artes é possível trabalhar temas que geralmente não são trazidos para a sala de aula, como por exemplo, o preconceito contra as mulheres ou pessoas com orientação sexual diferente da heteronormatividade e até mesmo o racismo (ARANHA, 2011). Penso que esses temas em minha formação docente foram pouco trabalhados, mas a partir desta pesquisa e todas as leituras feitas até agora, foi possível perceber que existem mundos diferentes do meu e que merecem

ser respeitados, discutidos e trabalhados não apenas para formação docente, mas para formação de melhores seres humanos e cidadãos.

Diante de todos esses descobrimentos de minha parte, o quesito gênero ainda vem tomando proporções maiores em minha vida. Após começar a pesquisa sobre a artista Fédora Monteiro, fui levada a pensar sobre questões de gênero e aí começaram as descobertas. Descobertas sobre mim mesma, sobre ser mulher e principalmente sobre atentar para as possibilidades de não deixar que a falta da informação se repita, que esta pesquisa seja apenas o início de uma formação mais consciente.

III - A MULHER E A SOCIEDADE BRASILEIRA DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Não é novidade o papel que era destinado à mulher nos séculos anteriores e a visão de toda uma sociedade que acreditava na fragilidade e incapacidade da mulher para assuntos que fugissem do âmbito doméstico. Acredito que seja necessário falar sobre a configuração da mulher na sociedade brasileira no início do século XX para que uma maior compreensão sobre as ‘atividades’ e os caminhos que foram tomados ao longo dos anos até nossa atual construção e visão da feminilidade.

As conquistas sociais das mulheres alcançadas com esforço e determinação “é algo recente se comparado ao longo período histórico em que o sexo feminino viveu aprisionado e silenciado sob a dominação masculina” (CARVALHO, 2014, p. 21). Dedicadas ao lar e a vida familiar, às mulheres era destinado, de certa forma, as sombras ou invisibilidade, pois, nenhum papel de destaque lhes era destinado fora do âmbito familiar.

A educação da mulher era voltada para a vida doméstica e desde cedo as meninas aprendiam que o casamento era sua única possibilidade e que ser mãe era a maior de todas as bênçãos, especialmente se os filhos fossem meninos. Ficar em casa, cuidar dos filhos e do marido eram deveres e responsabilidades que “lhes garantiam, ao fim da vida, gratificante respeito e admiração” (COSTA, 2002, p. 138) e o fracasso em ter uma família traria desonra para a mulher.

O casamento era uma forma de ganhar respeito e credibilidade diante da sociedade, tanto para os homens quanto para as mulheres, mas apesar disso o matrimônio era vivido de formas diferentes, “o homem via a mulher como sua propriedade e que poderia ‘usar’ da forma que quisesse, pois ele detinha o poder” (CARVALHO, 2014, p. 23). E essa relação de poder dentro do casamento trouxe consigo, até hoje, a ideia errônea de controle e superioridade masculina.

O Modernismo no Brasil contribuiu para um novo olhar sobre as mulheres. Ser mulher no início do século passado significava desprovemento de força, astúcia e coragem, próprias do sexo masculino. Características femininas eram cheias do pensamento de “sexo frágil” e de total dependência do homem, questionando-se, por várias vezes, até mesmo sua capacidade intelectual (CARVALHO, 2014), pensar em ter uma profissão

provavelmente nem passava nas mentes da maioria das meninas que viveram essa época. Apesar das transformações aparentes do Modernismo, o conservadorismo brasileiro custava a ir embora, prejudicando, de certa forma, o ‘desenvolvimento’ das mulheres e meninas que pensavam em algo maior do que apenas construir uma família.

Depois de todas essas informações fica difícil acreditar que, em algum momento as mulheres, pelo menos algumas, deixaram de viver sob essas condições. As mulheres foram “caladas” por causa dos interesses que regiam uma sociedade patriarcal, entretanto, muitas, “obstinadas pelo desejo de mudança, descobriram que, pela aquisição do conhecimento, teriam acesso à chave que abriria as ‘algemas sociais’ que as aprisionavam” (CARVALHO, 2014, p. 23), a educação foi uma das principais saídas encontradas pelas mulheres para ‘libertação’ e oportunidade de fala, diante de tantas situações silenciadoras.

Por muito tempo a mulher foi proibida de ter acesso à escola, pois era um direito destinado aos homens. Não havia necessidade de ir para escola, já que se posicionar pública e politicamente era um papel assumido socialmente pelos homens. Mas depois de lutas, vitórias e derrotas, as mulheres começaram a ser ouvidas e com o advento da modernidade “as relações de gênero e do papel da mulher transformaram-se. Adaptaram-se aos novos tempos” (ZACCARA, 2010, p. 130), já não era mais um privilégio masculino o acesso a educação, é bem verdade que as mulheres tinham uma educação diferenciada, destinadas aos afazeres do lar, mas essa foi uma conquista de profundo interesse para as mulheres que não se viam no papel de mãe e esposa.

Apesar dos “novos tempos” as mulheres do Nordeste ainda sofriam com os velhos sistemas, segundo Madalena Zaccara, “a tradição familiar brasileira, patriarcal e conservadora, com essas características bem mais fortes no contexto nordestino, queria um saber mais convencional para seus filhos e principalmente suas filhas” (2010, p. 136). Em Pernambuco o acesso a educação para as mulheres se deu apenas na década de 1920, ainda assim, dedicada ao ensino de atividades domésticas.

3.1- O que acontecia em Pernambuco no início do século XX?

Em Pernambuco o Modernismo acontecia paralelamente ao eixo artístico predominante, São Paulo e Rio de Janeiro, mas, seus fundamentos, não eram necessariamente ligados

aos canais da Semana de Arte Moderna. Tinham “seus critérios, campo específico e desenvolvimento próprio” (HERKENHOFF, 2006, p. 32). No cenário das artes plásticas dois grupos se destacavam: os “acadêmicos” e os “independentes”, mas que apesar de certa rivalidade trabalhavam os mesmos temas, apenas com soluções visuais diferentes (DIMITROV, 2013). Os “independentes” tinham “valores estéticos inovadores e vocabulário moderno para o cenário pernambucano” (ZACCARA, 2011, p. s/n) e buscavam de alguma forma encontrar uma arte que representasse o estado.

A cidade do Recife passava por transformações estruturais e já em 1922, tinha uma visão moderna de mundo e uma fala própria, com mudanças nas características da cidade, na pintura dos irmãos Rego Monteiro, na poesia de Manuel Bandeira, na sociologia de Gilberto Freyre e com tantos outros grandes nomes do modernismo pernambucano que defendiam a cultura de Pernambuco e sua forma própria de expressão.

Nessa época havia grande discussão em Recife. O Regionalismo e o Modernismo dividiam entre dois lados as opiniões dos recifenses. Liderado por Gilberto Freyre os regionalistas “buscavam estabelecer, através do resgate e da preservação das raízes e tradições nordestinas, a especificidade da cultura brasileira” (ANJOS JR; MORAIS, 1998, s/n) e os modernistas liderados por Joaquim Inojosa eram acusados por Freyre de sugerir a europeização da cultura nacional (ANJOS JR.; MORAIS, 1998).

E em todo esse cenário eufórico de oposições de ideias entre esses dois grupos, Fédora do Rego Monteiro Fernandes é a única mulher, dessa década efervescente de 1930, a ter maior destaque. Apesar das dificuldades enfrentadas pelas mulheres da época e restrições no cenário das Artes Visuais e também em relação à sua formação acadêmica, Fédora foi uma das fundadoras e professora secundarista da Escola de Belas Artes de Pernambuco.

Formada pela conceituada *Académie Julian*, que foi primeira Academia de Artes a aceitar mulheres no final do século XIX, na França e presença constante em inúmeras exposições no Brasil e também na França, Fédora do Rego Monteiro Fernandes poderia ter sido figura permanente no universo artístico pernambucano. Entretanto, isso não aconteceu. Quando voltou para Recife participou de apenas algumas exposições, mas nada que marcasse seu nome de forma mais contundente na história da arte pernambucana. Por quê? De fato, quais são as contribuições de Fédora do Rego Monteiro para a arte moderna pernambucana?

3.2- Sensível e Delicada: O que se esperava da mulher/artista.

A prática artística desenvolvida por mulheres, por um longo tempo foi considerada uma característica supostamente “espiritual” e as pinturas feitas por mulheres deveriam expressar “qualidades de seu sexo (doçura, sensibilidade, perfectibilidade, detalhismo, etc.)” (SIMIONI, 2007, s/n). Consideradas por críticos como amadoras, por não frequentarem as Academias de Belas Artes, as mulheres eram facilmente esquecidas e não citadas nos textos das exposições ou mesmo em livros. Por exemplo, Abigail de Andrade que foi a primeira mulher a ganhar medalha de ouro na Exposição Geral de 1884, não teve seu nome registrado, exclusão essa que dificultou o reconhecimento de mulheres artistas (SIMIONI, 2007).

A mulher deveria estar a serviço da família e a “ideia de que a arte para as mulheres era um passatempo, uma prenda a mais” (ZACCARA, 2011, s/n) foi um pensamento comum nesse período da história e que tendia a “conceber a mulher como um ser frágil e desprovido de uma capacidade intelectual equivalente a masculina” (ZACCARA, 2011, s/n). Logo, incapaz de se sustentar sozinha ou ter sua profissão independente do marido.

A educação só passou a ser uma realidade para as pernambucanas, na área artística, na década de 1920 no Recife, quando o governo estadual criou Escolas Profissionais masculinas e femininas. Sendo a escola feminina dedicada ao ensino de atividades/artes domésticas em geral (ZACCARA, 2011, s/n). Continuando o pensamento do ‘privado’ destinado a mulher, mesmo com o direito a educação garantido, não existia, de forma plena, uma igualdade de ensino para meninos e meninas.

Dentro desse contexto, encontrei necessidade de expor as mulheres “não como figuras coadjuvantes na vida dos vencedores, dos senhores, dos homens, mas sim como agentes ativos na construção de suas vidas e do cotidiano das sociedades” (CARVALHO, 2014). Conhecer como as mulheres viveram no passado nos dá uma ideia do que enfrentaram para que hoje tivéssemos maior espaço no âmbito social/público, apesar das inúmeras conquistas que ainda temos que buscar.

3.3- Percebendo a invisibilidade feminina nas artes

No Brasil as mulheres artistas do século XIX e início do século XX foram apagadas da história da arte. Tiveram sucesso no seu tempo, ganharam medalhas e até prêmios de viagem, mas foram totalmente esquecidas. [...] Ignorância sobre a arte das mulheres, [...] não significa apenas esquecimento de seus nomes, destruição de suas obras pelo descaso, mas principalmente ‘invisibilidade de significação’ (BARBOSA, 2011, p.36).

Certo dia me perguntava se falar sobre mulheres artistas era algo realmente importante. Em toda minha vida não me lembro de ter sido apresentada a nenhuma artista do sexo feminino, especialmente pernambucana. Pensei que se nas aulas que tive na escola nunca me falaram sobre nenhuma delas, provavelmente elas não tinham existido.

A falta de registros sobre mulheres artistas existe, não porque não estavam lá nas exposições, nas Academias ou nos Ateliês, “não foi a ausência, natural, de capacidade estética, mas um preconceito cujas bases são sociais” (SIMIONI, 2002, p. 147). É possível perceber o quanto esses preconceitos existentes influenciam nossos entendimentos de mundo. Eu não sentia falta de mulheres artistas, nem me interessava em buscá-las, simplesmente porque, para mim, elas não existiam. Até conseguirem seu espaço no campo das Artes Visuais como profissionais, as mulheres artistas, do início do século XX, passaram por situações das mais diversas. Foram chamadas de “amadoras” por críticos de arte e suas produções não eram legitimadas.

Imagine que você é um engenheiro e acabou de finalizar a obra de uma grande ponte, linda e fundamental para economia e existência das populações que vivem dos dois lados de um rio. No dia da inauguração o prefeito da cidade fala sobre a importância que aquela ponte trouxe para a cidade, mas simplesmente por você não ser uma figura pública, o prefeito não diz que você fez a obra aparentemente tão importante. Imaginou? Ficou feliz de depois de ter tido imenso trabalho, não ter seu nome reconhecido ou escrito na obra? Pois é, eu imagino que era assim que as mulheres artistas que foram “esquecidas” se sentiam.

Esse esquecimento da mulher na história da arte passou a ser questionado na contemporaneidade (ZACCARA, 2011, s/p). Talvez um pouco tarde, mas se tratando da história da arte que envolve as mulheres, entretanto, tarde é melhor que nunca. Hoje, é mais comum ouvir falar em mulheres artistas, mas ainda estamos longe do ideal, onde mulheres e homens sejam lembrados, colocados e apresentados de forma igual, sendo valorizadas suas qualidades artísticas, seu potencial e não seu sexo.

Ainda não aprendemos a lição. Estamos a passos lentos e reconhecer o trabalho de mulheres artistas ainda é cercado de alguma dificuldade. Mas acredito que a resistência feminina é um fator determinante para que num futuro próximo, nunca mais nos esqueçam ou nos classifiquem de forma inferior.

Espero que esta pesquisa, assim como muitas outras, sirva para que a mulher tenha reconhecido seu valor. A mulher que protagoniza esta pesquisa, Fédora do Rego Monteiro Fernandes em sua época foi elogiada, ganhou medalhas em exposição, foi uma das fundadoras da Escola de Belas Artes de Pernambuco, tinha tudo para jamais ser esquecida na história das artes visuais de Pernambuco, mas em que momento alguém tão presente se tornou invisível na história, ou pelo menos ao conhecimento da maioria da população do estado? .

IV - FÉDORA DO REGO MONTEIRO FERNANDES



Fédora do Rego Monteiro Fernandes (imagem 1)

Disponível em: <https://www.geni.com/people/F%C3%A9dora-do-Rego-Monteiro-Fernandes/6000000017527478966>

Nascida no fim do século XIX em Pernambuco, Fédora do Rego Monteiro cresceu e viveu numa época em que a sociedade brasileira, sobretudo a nordestina estava marcada por inúmeras limitações referentes à mulher em todas as esferas da sociedade (ALVES, 2010, p. 185). Irmã mais velha de Vicente e Joaquim do Rego Monteiro, a pernambucana, “uma moça de família abastada, mesmo que de visão liberal em relação aos seus contemporâneos” (ZACCARA, 2011, p. s/p), por todas essas restrições, especialmente no campo das artes visuais, muda-se para o Rio de Janeiro, na época capital do Brasil, para estudar na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, em 1910. Uma decisão bastante incomum, pois, nesses anos a mulher se dedicava a família e criação dos filhos.

Um ano após sua chegada ao Rio de Janeiro, Fédora viaja, em 1911, para a França, para estudar na *Academie Julian* que “caracterizou-se por aceitar o alunado feminino com mais boa vontade que a Ecole des Beaux Arts” (ALVES, 2010, p. 185). Fédora esteve na França entre 1911 e 1915. Acompanhada de seus irmãos, pois, “se fazia imprescindível na época” (ZACCARA, 2011, s/p) que uma mulher sempre estivesse acompanhada, mesmo sendo seus irmãos mais novos.

Apesar da aceitação feminina na *Academie Julian* “havia certa segregação, inclusive na divisão espacial: em um total de nove ateliês, cinco eram destinados aos homens e quatro as mulheres” (ALVES, 2010, p. 185). Foram encontrados diversos livros onde a vida pessoal e profissional de Vicente do Rego Monteiro, irmão de Fédora, eram apresentadas com fotografias dele, da esposa e filhos, mas Fédora, que foi tão artista quanto seu irmão, simplesmente desapareceu na história.

Essa aparente “ausência” da artista da história da arte pernambucana existe pelo fato de não haver livros que apresentem sua biografia ou suas principais obras, assim como existem sobre outros artistas pernambucanos. De fato Fédora aparece de forma discreta em algumas partes de jornais, revistas sobre arte, o que a meu ver, não é suficiente diante da beleza de suas obras e sua capacidade artística. Em uma página destinada à artista na revista *Ilustração Brasileira* (1924), temos um exemplo das críticas que eram feitas a ela, “D. Fédora Monteiro é uma das mais brilhantes afirmações da nova geração de pintores brasileiros” (p. 95). Esse exemplo é apenas um diante de outros exemplos que afirmam a potencialidade artística de Fédora Monteiro. Apesar das poucas linhas destinadas à artista pela crítica, em todas as vezes que seu nome aparece, elogios são apresentados.

Entretanto, devido a pouca informação existente sobre a artista pernambucana, procuro expor a partir de agora os lugares/espços que Fédora se mostrou mais presente, as obras que durante a pesquisa foram sendo descobertas e onde foi encontrado maior número de documentos durante a pesquisa, buscando de certa forma mapear a vida da artista trazendo seu nome para conhecimento público.

4.1 – Fédora do Rego Monteiro e sua representatividade

Por muito tempo “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da ciência” (LOURO, 1997, p. 17), podendo também acrescentar invisibilidade como sujeito das artes. Em relação às artes, sempre houve essa tal “invisibilidade” das mulheres, seja na exclusão de nomes de artistas do sexo feminino nos escritos de alguns críticos “‘contaminando’ as fontes com que usualmente contamos para reconstruir a história das mulheres artistas” (SIMIONI, 2007, s/p), seja lhes colocando como “amadoras” e não lhes dando seu devido valor.

Fédora do Rego Monteiro é uma das mulheres, da década efervescente de 1930, no Recife, a ter maior destaque. Apesar das dificuldades enfrentadas pelas mulheres da época e restrições no cenário das Artes Visuais e também em relação à sua formação acadêmica, Fédora foi uma das fundadoras e professora secundarista da Escola de Belas Artes de Pernambuco. Formada pela conceituada *Académie Julian* e presença constante em inúmeras exposições no Brasil e no mundo, Fédora do Rego Monteiro Fernandes poderia ter sido figura permanente no universo artístico pernambucano.

As mulheres, hoje, se mostram cada vez mais como artistas, pelos meios de comunicação de massa, o acesso a informação é bem mais amplo, o que facilita o reconhecimento de artistas, nas ruas ou nas galerias de arte. Entretanto ainda existe certa resistência por parte da história da arte em falar de mulheres que viveram/vivem suas vidas dedicadas às artes, pois,

a subrepresentação das artistas mulheres na história da arte não é um indicador pacífico de sua parca relevância ou de sua inexistência concreta, mas sim um sinal de que as práticas culturais institucionalizadas por meio das fontes com que usualmente contamos, estão permeadas por valores que deixam efeitos, de poder, concretos (SIMIONE, 2007, s/p).

Na escola o pouco que vi de artes, em nenhum momento, se falou sobre mulheres artistas, sobretudo pernambucanas. Há algo errado nisso? Sim. Sabemos que as artistas do sexo feminino eram/são tão boas quando os artistas do sexo masculino, então, porque continuar a excluir a mulher dos currículos da escola? Existem cursos, hoje, que abordam esse tema, talvez não sejam tão divulgados, mas a ‘falta de conhecimento’ só existe se quisermos.

Fédora do Rego Monteiro, que “apesar das dificuldades enfrentadas em sua trajetória, ela, conseguiu ser uma profissional das artes negando-se ao papel que lhe era destinado” (ALVES, 2010, p. 190). Em suas obras podemos ver muito mais que aquarelas, podemos ver personalidade e confiança, qualidades que não eram ‘coisa de mulher’ no início do século passado.

Acredito que “a mulher e o homem, além de atores/atrizes, são também agentes – autores(as) de seus projetos de vida construindo representações específicas, e não apenas passivos em relação aos determinantes sociais” (LAMAS, 1997, p. 101). Sem dúvida essa mulher merece ser lembrada por suas contribuições para as artes de Pernambuco e mesmo vivendo em uma época complicada para as mulheres, não desistiu. Pesquisar sobre Fédora Monteiro trouxe-me algumas reflexões sobre não ser passiva “em relação aos determinantes sociais”, buscando minha profissionalização e crescimento profissional antes de pensar em ter minha própria família, por exemplo.

4.2 – Fédora e suas principais Exposições

Poucos são os registros sobre a presença da artista em exposições, no entanto, Jornal do Comércio, A Província, Diário de Pernambuco, entre outros, falam sobre abertura de exposições e até mesmo da Escola de Belas Artes de Pernambuco citando em algum momento a artista de forma rápida, mas com elogios e valorização de suas obras.

Também expôs nos dois Salões dos Independentes, no Recife, onde “eram independentes nos modos de fazer arte, de ter a capacidade e a sensibilidade de contestar uma época autoritária em que a liberdade de expressão deveria ser contida” (RODRIGUES, 2008, p. 44) encontrar o nome de Fédora entre os que expuseram nesses salões é um enorme prazer, pois é um exemplo da presença feminina nas artes pernambucanas.

No início do século XX, havia certa ‘disputa’ entre os Independentes e os Acadêmicos. É bastante curioso observar o fato que Fédora do Rego Monteiro Fernandes transitava entre esses dois mundos aparentemente distintos. Ela tinha estudado na Escola de Belas Artes de Pernambuco, sendo que “sua passagem na Escola uma das mais brilhantes” (revista *Ilustrações Brasileiras*, 1924, p. 95) e logo depois se tornou professora desta mesma escola, acredito que poderíamos classificá-la como uma acadêmica, mas apesar disso ela expôs nos dois Salões dos Independentes, que não eram grandes admiradores das artes feitas pelos acadêmicos. Esse é apenas um dos fatos que tornaram, a meu ver, curiosa a presença de Fédora Monteiro nestes salões.

O que aparentava ser algo comum para alguns foi uma verdadeira revolução (silenciosa) para as mulheres que queriam dedicar-se a vida artística. O simples fato de haver mulheres em exposições reafirmava seu talento e dedicação, pois, “quando historiadores e críticos de arte referem-se às mulheres artistas, a alusão a sua sexualidade parece algo inevitável, interferindo no julgamento das obras. É preciso lembrar sempre que, antes de artistas, elas são mulheres” (LOPONTE, 2002, p. 287).

É importante deixar claro que quando fala-se em ausência feminina, não se quer dizer com isso, que as mulheres nunca participaram de exposições ou que viviam escondidas, mas que apesar de suas participações em eventos artísticos, a crítica limitava seus comentários em relação as artistas do sexo feminino e não mostravam seus trabalhos para o grande público, eram consideradas amadoras.

Ainda assim, como na imagem 2 (*Jornal Pequeno – 22/08/1932 – Acervo da Escola de Belas Artes de Pernambuco, UFPE*), mesmo sendo Fédora Monteiro elogiada, em uma determinada exposição, sua obra foi comparada a de um renomado artista do sexo masculino, Monet. Mais um reflexo da sociedade existente no Recife nas primeiras décadas do século XX, onde necessitavam da ‘presença de homem’ para que as obras da artista fossem de fato valorizadas. Ser comparada a Monet não é um problema, mas surge uma série de dúvidas que nos fazem pensar sobre os motivos da comparação.

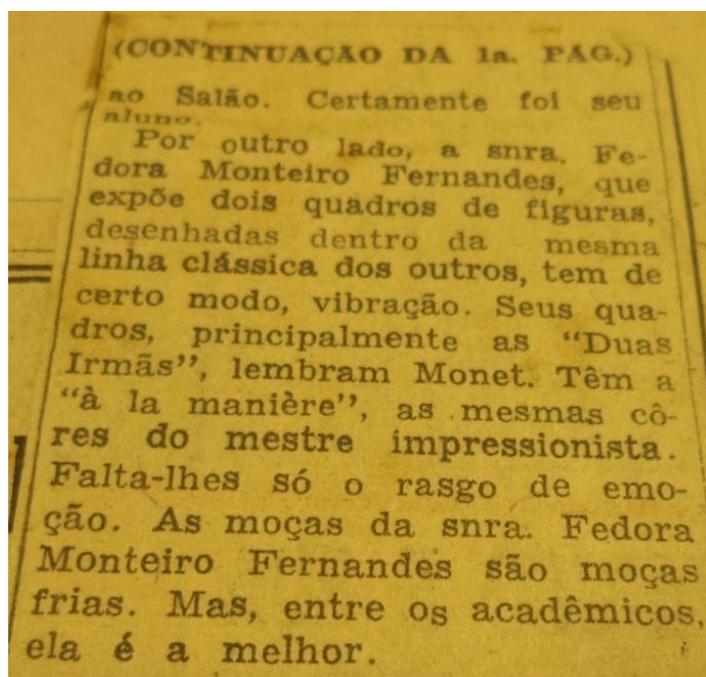
Como esse recorte de jornal foi encontrado no acervo da Escola de Belas Artes de Pernambuco, que atualmente se encontra na Biblioteca Central da UFPE, não é possível identificar o autor, pois, é de fato um recorte específico sobre a Escola. Assim como outros encontrados lá não há referência sobre a autoria da crítica, tendo apenas a informação do nome do jornal, *Jornal Pequeno*, e o ano de publicação, 22/08/1932. Busquei esse jornal e data de publicação no Arquivo Público de Pernambuco, mas no

dia em que visitei o Arquivo o Jornal Pequeno estava interdito e sem previsão para novas consultas.

Neste recorte de jornal, elogios são destinados a Fédora do Rego Monteiro Fernandes, o autor (até o momento desconhecido) fala que um de seus quadros têm “vibração” e que um deles “Duas Irmãs” lembram Monet. Mas em outra parte da nota o autor diz que nas obras da artista falta “o rasgo da emoção” e que “as moças da snra. Fedora Monteiro Fernandes são moças frias”. No fim o autor diz que apesar disso tudo “entre os acadêmicos ela é a melhor”. Não tive, ainda, acesso a esse quadro, “Duas Irmãs” em especial, mas algumas coisas são possíveis avaliar a partir do comentário do autor desta nota.

- Para ser considerada uma boa obra “duas irmãs” necessita inferir a artistas do sexo masculino?
- O que significa “falta o rasgo da emoção”?

Aparentemente em 1932 as mulheres ainda sofriam, o que eu acredito que seja, falta de individualidade, elas por elas mesmas não eram reconhecidas por sua arte, tinham que estar ligadas de alguma forma a alguém do sexo masculino.



Jornal Pequeno – 22/08/1932 – Acervo da Escola de Belas Artes de Pernambuco, UFPE. (imagem 2)

Além de expor no Brasil, Fédora também expôs na França, sendo esse um dos vários motivos que a fizeram conhecida em sua época, “a artista premiada e legitimada em

nível nacional e internacional é reconhecida pela crítica brasileira do eixo hegemônico” (ZACCARA, 2011, s/p), ao menos em sua época.

Quero apresentar-lhes algumas datas, exposições e alguns prêmios que foram ganhos pela artista durante as exposições que participou. Todas as informações foram encontradas em diversas fontes diferentes, que apresento de forma cronológica.

Exposições:

1911 – XVII Exposição de Belas Artes da ENBA – Menção honrosa. (Rio de Janeiro)

1912 – XIX Exposição de Belas Artes da ENBA – Medalha de bronze. (Rio de Janeiro)

1913 – XX Exposição de Belas Artes da ENBA – Medalha de bronze. (Rio de Janeiro)

1913/1914 – *Salon des Indetendants*, Paris. (França)

1915 – Exposições gerais de Belas Artes da ENBA. (Rio de Janeiro)

1916 - Exposições gerais de Belas Artes da ENBA – Medalha de prata. (Rio de Janeiro)

1917 - Associação dos Empregados do Comércio, Recife. (Pernambuco)

1917/1918/1927 - Exposições gerais de Belas Artes da ENBA. (Rio de Janeiro)

1933/1936 – Salão dos Independentes, Recife. (Pernambuco)

1950 – IX Salão Anual de pintura do Museu do Estado de Pernambuco.

1954 – Mostra no Teatro Santa Isabel (com seus irmãos). (Recife, Pernambuco)

1960 – I Exposição da galeria de Arte do Recife. (Pernambuco)

1967 – Salão de Pintura do Estado de Pernambuco. (Recife, Pernambuco)

Como podemos perceber “trata-se, portanto de alguém competente e antenado com o que se passava na França e no sudeste do Brasil, o que deveria corresponder, naturalmente, a certo destaque no cenário provinciano pernambucano” (ZACCARA, 2011, s/p). Mas não foi tão fácil para Fédora, além do preconceito de gênero a artista, em sua volta de Paris, encontrou um Recife que buscava sua relevância no cenário cultural brasileiro, a junção desses e de outros eventos, dificultaram a realização de mais exposições individuais da artista.

Após sua chegada ao Recife, Fédora que expunha constantemente interrompeu suas participações em exposição e só voltou a ser “vista” em 1930, “treze anos depois quando, juntamente com Balthazar da Câmara, Henri Moser, Murilo La Greca, Bibiano

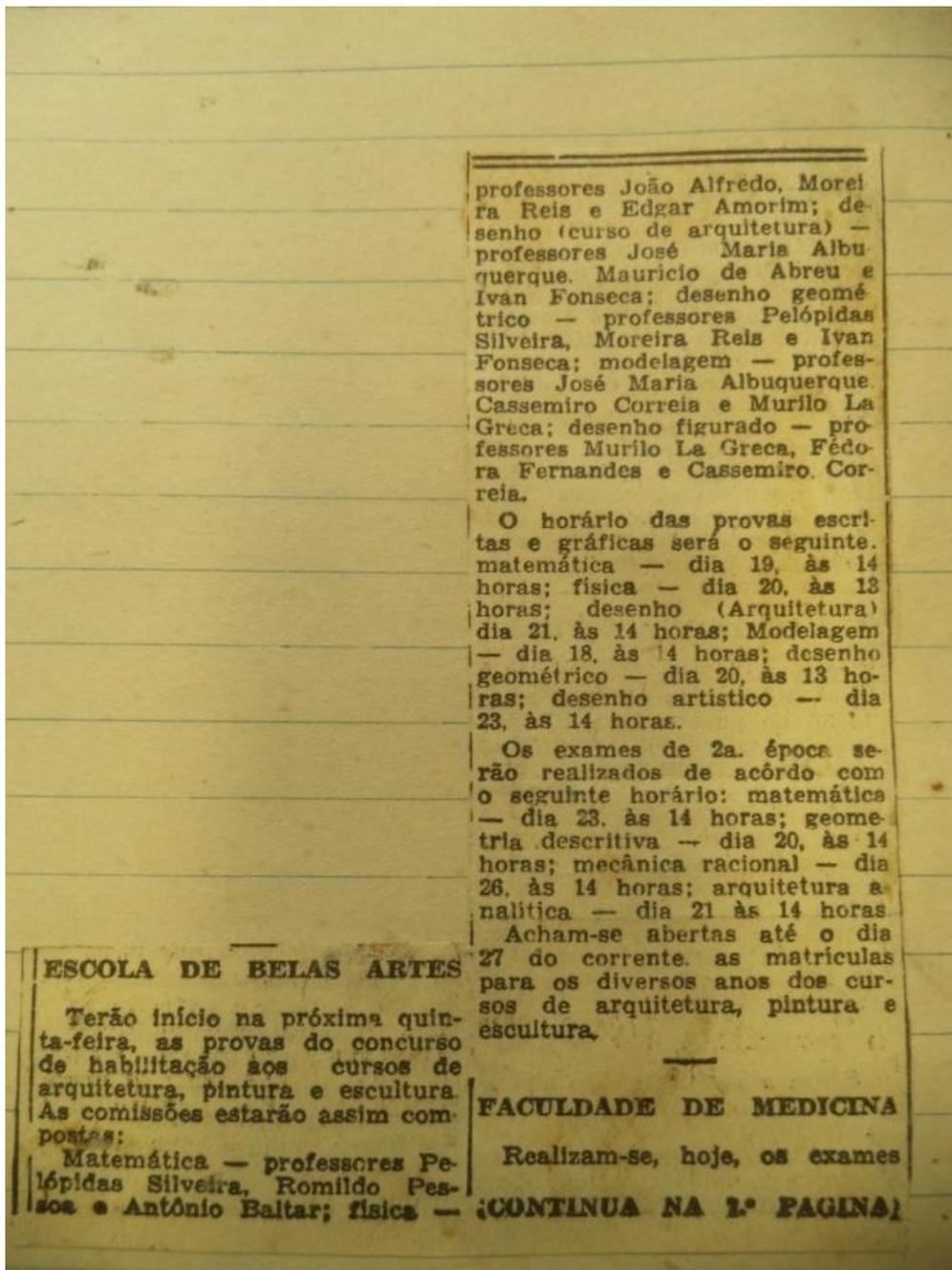
Silva, Henrique Silva e Mario Túlio esteve à frente da organização do *II Salão de Arte Oficial de Pernambuco*, em 1930, e da comissão para implantação da Escola de Belas Artes de Pernambuco que só foi aí acontecer, após várias tentativas, em 1932” (ZACCARA, 2011, s/p). Apesar de ser notório seu reconhecimento local, nacional e internacional, com todos os prêmios a artista pernambucana não foi é indicada para a administração da Escola de Belas Artes de Pernambuco (ZACCARA, 2011).

4.3 – Fédora e a Escola de Belas Artes de Pernambuco

A Escola de Belas Artes de Pernambuco, EBAP, por preservar seus documentos, foi o lugar onde mais encontrou-se registros da presença da artista. Uma das fundadoras da EBAP, Fédora Monteiro foi a única professora mulher no início das atividades da escola. Sua ida para ensinar na EBAP foi bem aceita, com ótimas críticas por parte da imprensa. Fédora Monteiro foi professora de Desenho Figurado, “aturando de forma efetiva e por muito mais tempo” (TORRES, 2015, p. 87) nesta disciplina.

É sensato dizer que Fédora Monteiro não foi a única mulher artista dessa época no Brasil e também não foi a única a ser “esquecida” pela história. O fato de ter estudado na França e no eixo artístico hegemônico Rio/São Paulo, deram a ela uma visibilidade maior que a de muitas outras mulheres artistas que, possivelmente, não tiveram as mesmas oportunidades para desenvolver seus estudos artísticos, se tornando ainda mais invisíveis.

Fédora era figura conhecida no meio artístico da época como é possível observar em uma parte do artigo sobre “A Inauguração as Escola de Belas Artes” do *Jornal Pequeno* em 1932, “Entre os professores figura uma pintora nome bastante conhecido e a garantida de que a aula que tiver a seu cargo será conduzida com brilho: Fédora do Rego Monteiro Fernandes”, esse comentário não deixa dúvidas que a artista era, de fato, conhecida. Entretanto o que chama atenção é o desconhecimento vivido, hoje, sobre essa artista e suas obras. Com um currículo tão extenso não deveria ter seu nome esquecido, apesar da existência de documentos que comprovam sua participação em exposições, Fédora Monteiro ainda é invisibilizada.



Acervo da Escola de Belas Arte de Pernambuco (imagem 3)

O início das atividades da EBA implicou no conjunto de condições necessárias para o fortalecimento do aprendizado e exercício da arte acadêmica no Estado. Ao lado da criação da instituição iniciou-se um processo de interligações que abrangia múltiplos universos dentro da comunidade: artistas, funcionários e apreciadores reforçavam a legitimação das Belas Artes no Estado. Esse contexto se verifica no momento em que Fédora se insere no meio artístico recifense (ALVES, 2010, p.188).

Jornal Pequeno 22/8/32

A Inauguração da Escola de Bellas Artes

Revestiu-se de grande brilho a solenidade — «Volvo-me nesta ocasião para o talento de escol que irradia scintillações bonitas de arte pelo Velho Mundo — VIRGILIO MAURICIO — o grande pintor brasileiro» — exclama o orador sr. Gaston Manguinho

A inauguração da Escola de Bellas Artes é como que a reminiscência do Circulo de Bellas Artes, infelizmente annullado pelo egoismo e questões subalternas. A realidade de hoje é uma victoria para este espirito de batalhador — Bibiano Silva — sempre na vanguarda pró-Arte, em Pernambuco. Metecem rasgados applausos os seus collaboradores, esforçados artistas, procurando levantar o nivel cultural do Recife. Entre os professores figura uma pintora, nome bastante conhecido e a garantia de que a aula que tiver a seu cargo será conduzida com brilho: Fedora do Rego Monteiro Fernandes, já laureada e mais — consagrada pelo «Salon Officiel» de Paris, onde expoz um soberbo auto-retrato.

Outros nomes completam o quadro dos docentes, merecendo destaque os architectos, todos torrados de competencia e estudo.

A solennidade da inauguração revestiu-se de brilho estando presentes as figuras mais representativas do governo, da sociedade e alumnos.

O orador official o sr. Adalberto Marroquin produziu uma oração erudita, com observações que calaram fundo na assistencia.

O sr. Gaston Manguinho interes-

sou vivamente, o auditorio. Era a voz da mocidade, a voz da sinceridade, a voz da propria escola, a sua razão de ser.

Seu discurso singelo, eloquente na sua simplicidade, produziu a melhor impressão.

Começa: — «Sr. representante do interventor Federal de Pernambuco — imprensa gloriosa de minha terra — Selectissimo auditorio — Paulo de Mantegazza disse: «o destino tem seduccões».

A «Escola de Bellas Artes de Pernambuco» era hontem um sonho, é hoje uma realidade. Era hontem a doce chimera, embalada por um grupo de sonhadores quasi destallecidos pela desillusão do meio infenso, como os ultimos lampejos de um sol moribundo se esbatendo na calma silente dos mares nas ultimas horas do «Angelus».

Após outras considerações exclama cheio de entusiasmo:

«Pernambuco tem sua gloriosa galeria artistica.

Evoquemos Telles Junior que foi a concretisação de uma escola, sabendo definir a sua arte, immortalizando-se nas suas telas admiraveis, guardadas como reliquias pelos seus descendentes.

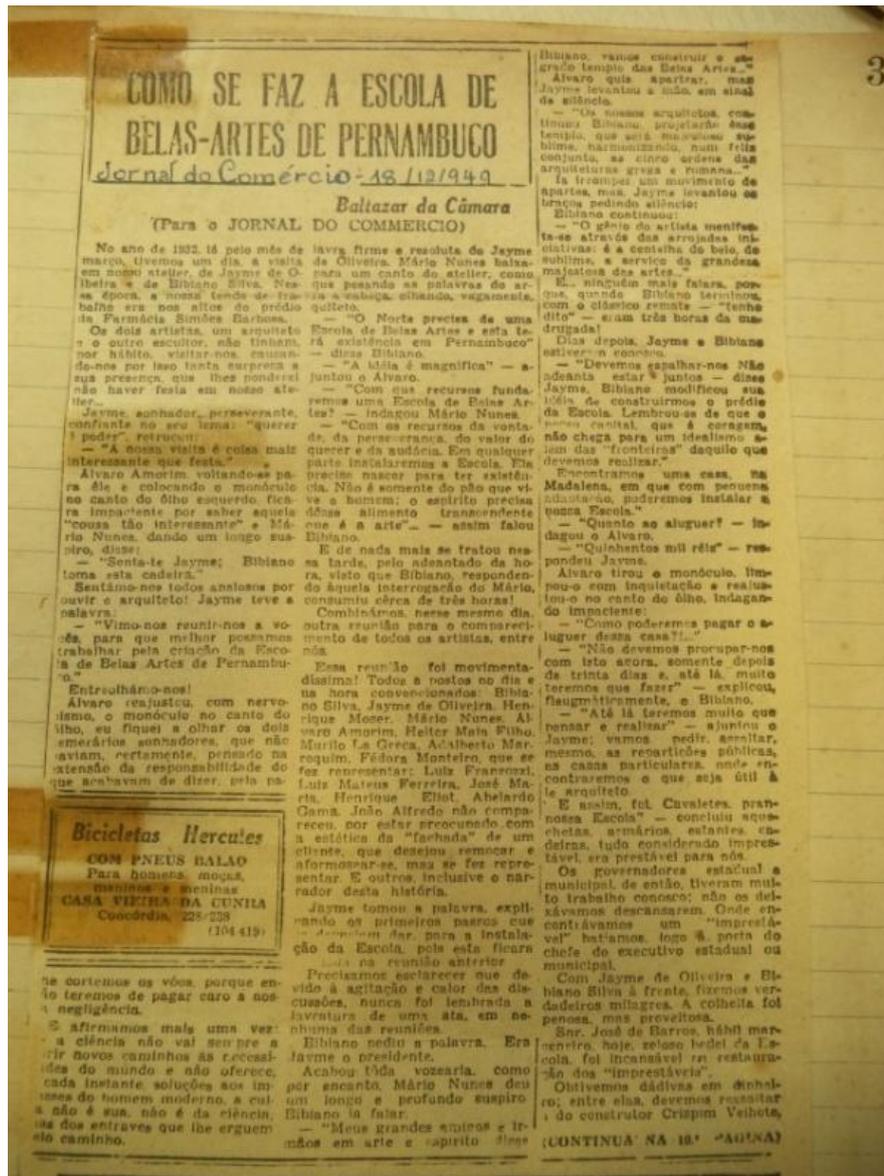
Volvo-me nesta ocasião para o talento de escol que irradia scintillações bonitas de arte pelo velho mundo — Virgilio Mauricio — o grande pintor brasileiro.

Para Eustorgio Wanderley, o talento polymorpho, a expressão culminante da bondade, tambem a nossa homenagem.»

Bordando outros commentarios conclue o sr. Gaston Manguinho:

«Terminando eu parodio Platão, o espirito mais subido da razão humana, o poeta da phylosophia, quando escreveu na porta da sua escola: «Ninguem entra aqui não sendo geometra». Eu digo: Ninguem entre sem alma neste grande templo da Arte em Pernambuco: a Escola de Bellas Artes».

O JORNAL PEQUENO congratula-se com a direcção e corpo docente e discentè pela magnifica festa de ante-hontem, festa de arte e de espiritalidade.



Jornal do Comércio 18/12/1949 – Acervo da Escola De Belas Artes de Pernambuco – UFPE. (imagem 5)

Por ter ido a Paris e ter participado de várias exposições, Fédora Monteiro foi melhor reconhecida e “nesse contexto o espaço artístico abre lentamente as portas para a presença de outras mulheres que como Fédora são pioneiras nas Artes Visuais pernambucanas” (ALVES, 2010, p. 189). Podemos notar esse reconhecimento pela forma como o Jornal Pequeno, Recife, de 22 de agosto de 1932, recebeu a artista no corpo docente da EBAP. (TORRES, 2014)

Merecem rasgados aplausos os seus colaboradores, esforçados artistas, procurando levantar o nível cultural do Recife. Entre os professores figura uma pintora, nome bastante conhecido e a garantia de que a aula que tiver a seu cargo será conduzida com brilho: Fedora do Rego

Monteiro Fernandes, já laureada e mais – consagrada pelo *Salon Officiel* de Paris, onde expoz um soberbo auto-retrato.

Todos esses recortes de jornal, mostram como a artista era atuante no cenário artístico pernambucano e como tinha seu trabalho reconhecido na época e um dos melhores entre os ‘acadêmicos’ de Pernambuco. Era necessário para a consolidação das mulheres na arte pernambucana que as artistas passassem “a escolher caminhos: abandona uma arte considerada ‘feminina’, amadorística e passa integrar um mercado de trabalho, distante da ‘bonequinha que enfeita o piano da sala de visitas” (ZACCARA, 2010, p. 134). Nas obras da artista Fédora Monteiro, apresentada a seguir, podemos ver o quanto a artista abandonou o que lhe era destinado na arte e mostrou que era tão capaz quanto qualquer outro artista do sexo masculino.

3.4 – Fédora e suas obras

Ser mulher artista não foi tarefa fácil no Brasil

e muito menos em Pernambuco. A empreitada, para a mulher, significava encarar sua produção como um simples passatempo ou viver uma opção de certo risco: quase uma rebelião. A situação abrangia todas; sem distinção de credo político ou classe social (ZACCARA, 2010, p. 133).

Pintar de forma profissional não era uma atribuição feminina. As mulheres deveriam se contentar com pinturas ‘amadoras’, pois, provavelmente não teriam nenhum tipo de expressão ou pensamento do que estavam fazendo, já que eram consideradas intelectualmente inferiores aos homens.

Pode-se perceber que apesar dos temas comuns às mulheres no início do século XX, como natureza morta e paisagens, Fédora Monteiro se dedicou também ao retrato que também era um ‘tema feminino’, como podemos ver em *La dame em rouge 1913*, *Rapaz 1949* e *La dame au manchon 1916*. outro fato que nos chama atenção é a influência impressionista existentes em alguns de seus quadros, tais como, *Coqueiral de Piedade 1945* e *Caminho* que “com pinceladas rápidas e sem o rigor da técnica acadêmica, traz evidências de uma pintura que se caracteriza sem como de influência impressionista” (ALVES, 2010, p. 186), reforçando a ideia de que a artista estava para além do ideal feminino de sua época. Mas se por um lado a artista Fédora Monteiro caminhou com destemores de estilos artísticos para o contexto em que vivia, também

podemos considerar de que sua “produção se caracteriza por um olhar e agir mais convencional como podemos observar através da leitura da tela *Porto Pesqueiro do Recife* [...]” (ALVES, 2010, p. 187). Isto nos leva a notar, de certa forma, equilíbrio entre suas obras, passeando por vários gêneros, inclusive natureza morta.

Todas as imagens de Fédora Monteiro que estão nesta pesquisa nos trazem, , uma ideia de como a artista não ficou presa em apenas um estilo, mas que buscou diversas formas para se expressar através da pintura. As imagens em sua maioria foram retiradas de livros pesquisados, algumas imagens muito pequenas e de péssima qualidade devido sua reprodução nestes livros, uma foi enviada pelo Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM), entre outras, todas encontradas no Recife e resultado de intensa pesquisa.



Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **La dame rouge/** The lady red, c 1912/1913. Óleo s/ tela 153 x 103 cm/ Acervo Palácio do Campo das Princesas/Coll (imagem 6)



Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **La sorcière**/ The witch, Óleo sobre tela, 1913/ Acervo Palácio do Campo das Princesas (imagem 7)



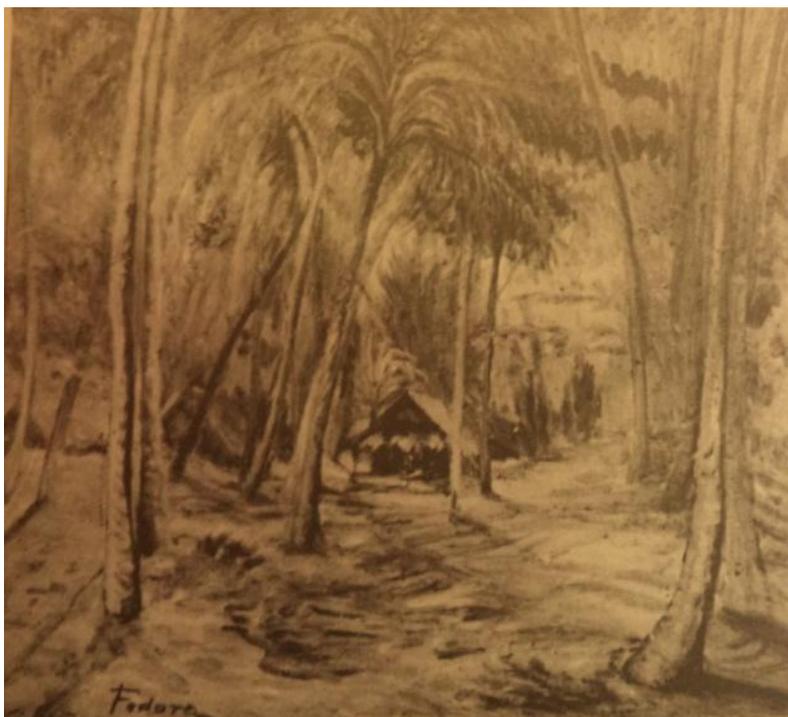
Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **La dame au manchon/** The lady with a hand cover, 1916. Óleo sobre tela 103 x 70 cm/ Acervo Palácio do Campo das Princesas/Coll (imagem 8)



Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **Caminho de Boa Viagem** (Afogados), 1923. Ilustrações Brasileiras, 1924. (imagem 9)



Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **Flor do Panamá**, 1925. Óleo sobre madeira, 55 x 55 cm/ Acervo MAMAM. (imagem 10)



Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **Coqueiral de Piedade**, 1945. Óleo sobre madeira, 48 x 53,8 cm* (imagem 11)



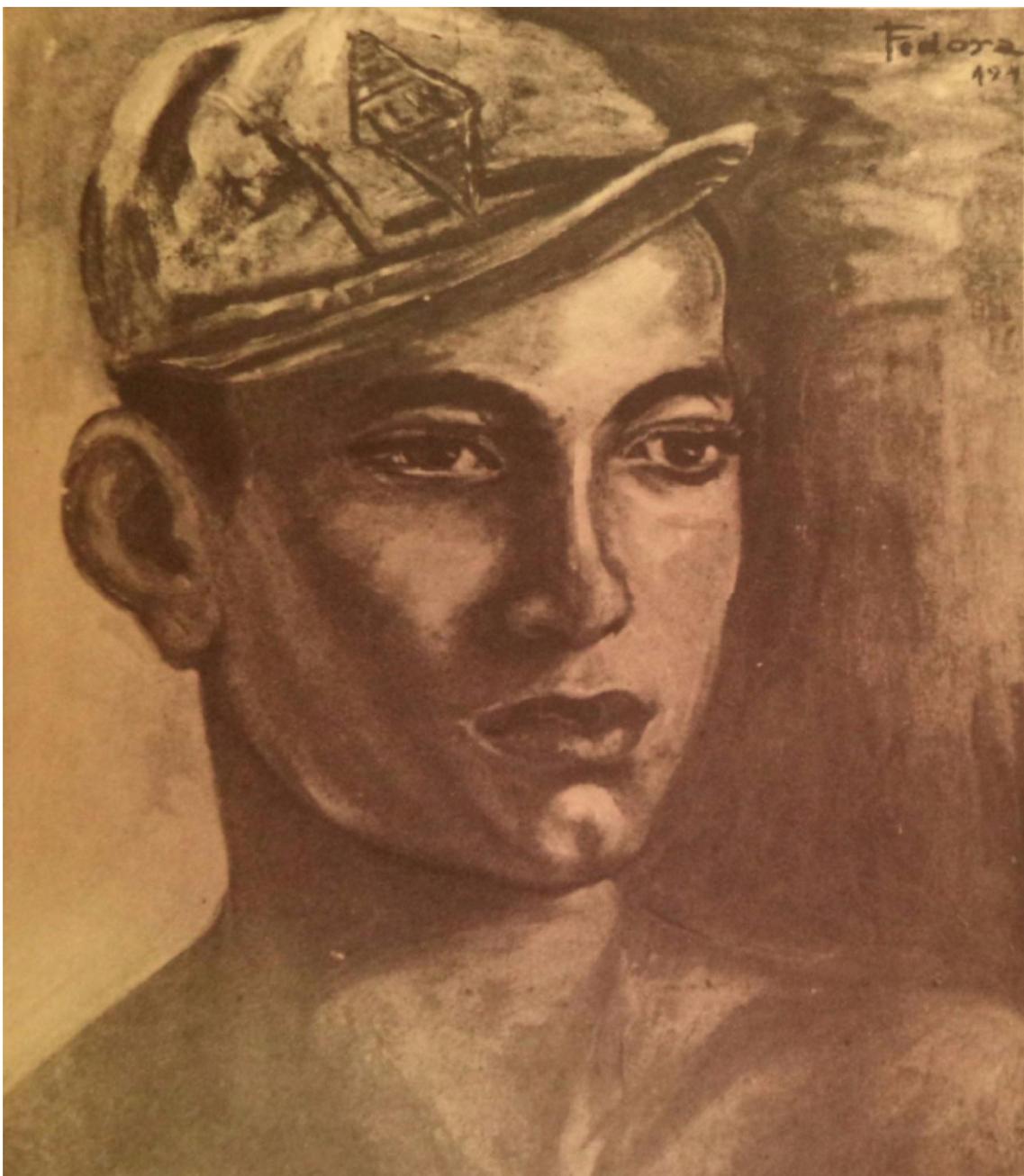
Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **Pátio do Terço**, 1940. Óleo sobre tela, 63,5 x 68,5 cm* (imagem 12)



Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **Orquídeas**, 1948. Óleo sobre tela, 68 x 72 cm* (imagem 13)



Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **Arco do Bom Jesus**. Óleo sobre Eucatex, 49,3 x 59,3 cm* (imagem 14)



Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **Rapaz**, 1949. Óleo sobre tela, 45 x 38 cm* (imagem 15)

*Nota: Imagens do livro *Artistas de Pernambuco* de José Cláudio.



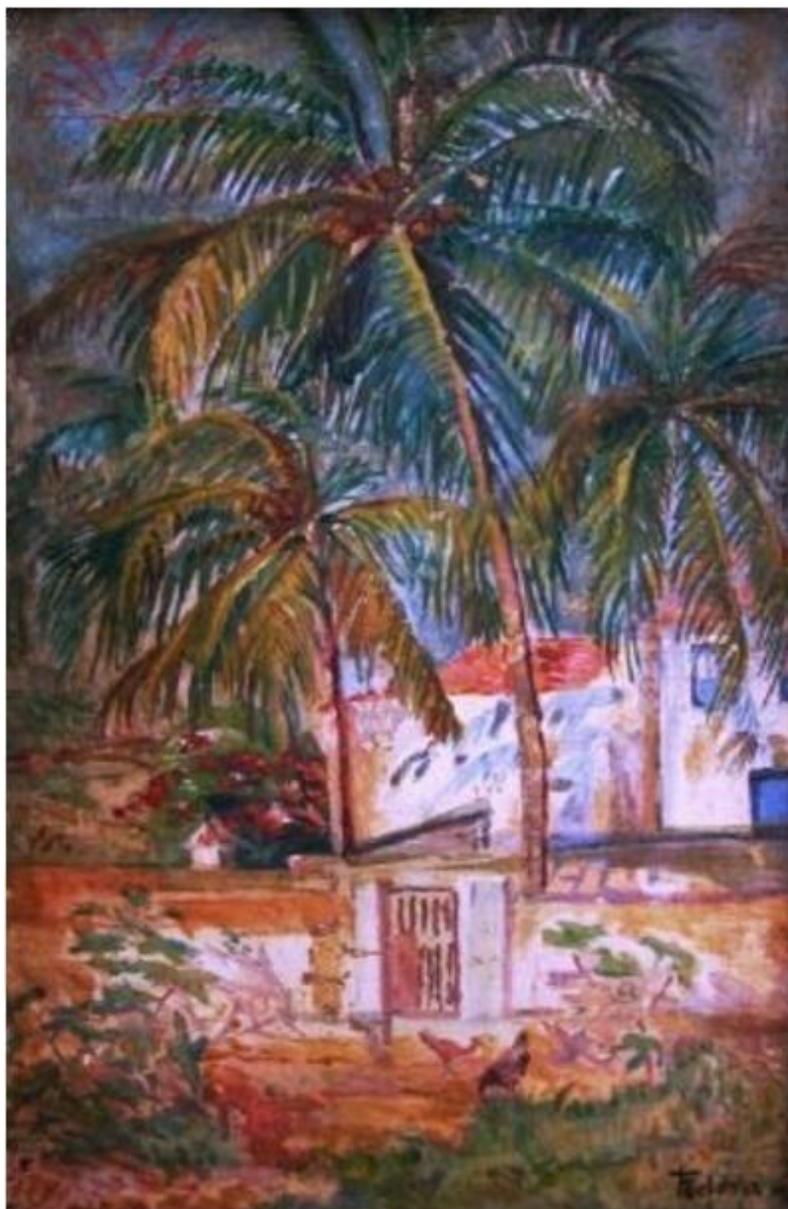
Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **Caminho**, Óleo sobre tela, 26 x 37 cm – Col. Galeria Arte Maior (Alves, 2010, p. 187). (imagem 16)



Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **Porto Pesqueiro do Recife**, Óleo s/ chapa de madeira industrializada, 75 x 118 cm. (Alves, 2010, p. 187). (imagem 17)



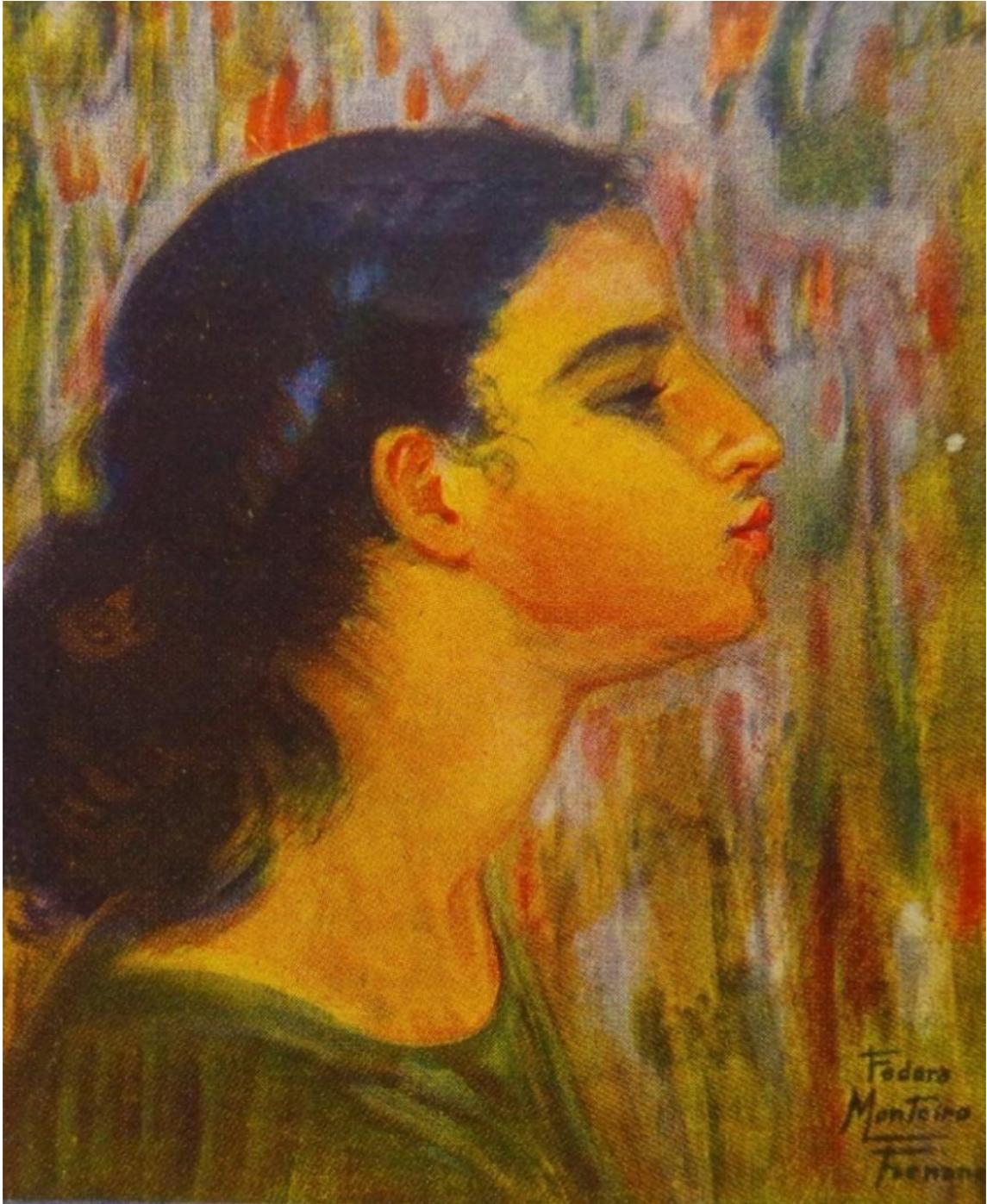
Fédora do Rego Monteiro Ferandes. Sem Título, Óleo sobre eucatex, 20 x 25 cm* (imagem 18)



Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **Paisagem**, Óleo sobre tela, 42 x 28 cm* (imagem 19)

*Nota: Imagens disponíveis em:

<http://catalogodasartes.com.br/Avaliacoes2.asp?Pesquisar=1&cboArtista=Fedora%20do%20Rego%20Monteiro%20Monteiro&sPasta=@Obras&rdTipoObra=5>



Fédora do Rego Monteiro Ferandes. **Flor de Cactus**. Ilustrações Brasileiras 1924. (imagem 20)

Considerações Finais

Muitas questões me levaram a começar esta pesquisa sobre a artista Fédora do Rego Monteiro Fernandes. Dentre as várias perguntas que nortearam esta pesquisa há uma que destacou-se: se quais os motivos que levaram a mulher a ser invisibilizada pela história da arte? Apesar de existirem documentos que comprovem sua existência e atuação nas artes, Fédora é uma figura que passa sem muitas atenções pela maior parte dos estudos sobre a história da arte de Pernambuco.

Diante de todas as informações apresentadas ao longo deste texto, pude perceber como se deu, a história das mulheres brasileiras no início do século passado e como as ‘convenções’ da época reverberam até hoje sobre as mulheres, apesar das inúmeras conquistas e direitos alcançados. Especialmente, percebemos como as artistas mulheres viviam, de certa forma, a margem do mundo da arte, sendo destinadas a pintar técnicas específicas e expressar atributos que eram considerados naturais às mulheres.

Com a entrada ‘permitida’ apenas no fim do século XIX nas Academias de Belas Artes no Brasil, as mulheres conseguiram algum tipo de posição nas artes, independente de ter ligação com algum homem, tentando mostrar seu potencial artístico. Não precisamos nos demorar muito para encontrar grandes artistas mulheres e brasileiras, que fizeram e fazem história até hoje, lutando contra determinações sociais que insistem em excluir a mulher da esfera pública e também artística da sociedade.

Ao longo do texto percebi que o fator ‘mulher’ era determinante para determinar a ‘qualidade’ dos trabalhos pelos críticos. Apesar dos prêmios e da qualidade artística de suas obras as mulheres passavam despercebidas nos grandes Salões de Arte, o que traz certa dificuldade para que mais pesquisas sejam feitas.

A principal personagem desta pesquisa, Fédora do Rego Monteiro Fernandes, viveu algumas das fases ditas anteriormente. Teve dificuldades na Academia por ser mulher, tendo algumas restrições e sem o ‘brilho’ que era destinado aos homens artistas e suas obras. Entretanto não desistiu de buscar sua posição de artista. Podemos observar essa afirmação olhando para sua história e percebendo a quantidade de exposições que participou, o cargo ‘privilegiado’ na Escola de Belas Artes de Pernambuco e, sobretudo suas obras, que demonstram que as mulheres expressavam em suas pinturas mais que delicadeza e fragilidade, mostravam personalidade.

Foi possível perceber que as contribuições de Fédora Monteiro, ultrapassam o período do Modernismo pernambucano e chegam aos nossos dias. Não com o reconhecimento merecido, pois, praticamente ela foi esquecida pela história da arte pernambucana, salvo alguns poucos autores que se dedicaram ao estudo da artista. Talvez suas obras não tenham as características das obras do Modernismo de Pernambuco, apenas algumas, com temas como paisagens locais que, aparentemente, parecem ser ligados aos do Movimento Modernista, mas esse fator não diminuiu os elogios destinados a artista pelos críticos de sua época.

A execução deste Trabalho de Conclusão de Curso aconteceu no período de fevereiro de 2016 a outubro de 2016 e encontrei algumas dificuldades durante o processo. Entre elas, a busca por obras e dados históricos da artista Fédora Monteiro no Recife, pois estas se encontram em locais distintos e com acesso um pouco restrito. É o caso das obras *La dame em rouge* 1912/1913, *La sorcière* 1913 e *La dame au manchon* 1916 que se encontram no Palácio do Campo das Princesas (Sede do governo de Pernambuco). Neste local há dias específicos para visitação e uma das salas que guarda a obra *La dame em rouge* 1912/1913 não permite entrada de visitantes. O acesso ao livro que contém todas as obras expostas no Palácio também   restrito, podendo apenas ser manuseado dentro do Palácio com a supervisão de algum mediador, não disponível nos dias de minha visita o.

No Teatro Santa Isabel não tive acesso a outros documentos existentes devido a falta de cataloga o de documentos históricos. E ainda, eram desconhecidos pelos responsáveis da institui o. Meu acesso a uma série de documentos e obras foi diversas vezes postergado, impedido ou dificultado, comprometendo meu cronograma inicial de pesquisa. A busca por mais dados de investiga o impediu o cumprimento total dos objetivos deste estudo, pois não consegui priorizar a análise e interpreta o das obras da artista.

Conheço o potencial das obras da artista Fédora Monteiro e pretendo dar maior aten o a suas obras e suas contribui es para arte pernambucana em novos projetos de pesquisa. Buscarei dar continuidade as pesquisas sobre Fédora Monteiro e buscarei trazer mais informa es, profundidade ao tema e análises das obras em futuros projetos de disserta o e/ou escrita de artigos.

Fédora do Rego Monteiro Fernandes é uma pernambucana que merece ter destaque nas aulas de história da arte, merece ser mais estudada/pesquisada e ser conhecida por todos. Ela foi uma figura atuante no mundo artístico brasileiro e pernambucano e foi capaz de ir contra o que se acreditava sobre as mulheres.

Sabemos que Fédora Monteiro é uma dentre tantas mulheres que fizeram parte da história da arte de Pernambuco. Deixaram sua marca impressa em suas obras, talvez sejam pesquisadas/estudadas, talvez sejam tão valorizadas quantos os artistas que conhecemos e tendo destaque ou talvez, simplesmente, continuem no esquecimento da história da arte. Mas é preciso que se diga, Fédora Monteiro não foi a única mulher que viveu a realidade do Movimento Modernista, outras mulheres artistas existiram e tiveram sua importância na construção da história da arte pernambucana, como Guita Charifker.

Sendo assim, esta pesquisa nos revelou como as artistas femininas eram tratadas no meio artístico e tudo que enfrentaram para ter suas produções reconhecidas. Esta investigação proporcionou algumas pistas de como a artista Fédora Monteiro se sobressaiu diante de tantos grandes artistas homens, também nos revelou como é possível ouvir a voz dessa artista que por muito tempo passou despercebida, mas que hoje merece ser reconhecida e ter seu nome em destaque no *hall* da fama dos artistas de Pernambuco.

Referências Bibliográficas

ABREU, Carla de. **Imagens que não afetam:** Questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visuais. Anais da ANPAP, 2015. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/carla_de_abreu.pdf.

ALVES, Rafael. Fédora do Rego Monteiro: anotações sobre gênero e Artes Visuais em Pernambuco. In: ZACCARA, Madalena; PEDROSA, Sebastião (Orgs.). **Artes Visuais e suas conexões:** Panorama de pesquisa. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2010. Cap. 13, p. 185- 191.

AMARAL, Aracy A. **Artes plásticas na Semana de 22.** 5ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Ed. 34, 1998.

AMORIM, Linamar Teixeira de. **Gênero: uma construção do movimento feminista?**. *Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas ISSN2177-8248* Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011. Disponível em: [<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Linamar.pdf>]

ANJOS, Moacir dos; VENTURA, Jorge Moraes. Picasso “visita” o Recife: a exposição da Escola de Paris em março de 1930. In: **Estudos Avançados**, vol.12 no. 34. São Paulo, Set./Dec. 1998.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. **Diversidade e formação docente: Um desafio para o avanço da educação**. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 54-61, jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Uma questão de política cultural – mulheres artistas, artesãs, designers e arte-educadoras. In: MARTINS, Maria Virgínia Gordilho e HERNANDEZ, Maria Hermínia Oliveira (orgs). *Entre territórios – 19º encontro da ANPAP (Mesas Redondas)*. Salvador: Editora da UFBA, 2011, p. 35 – 47.

CARVALHO, Adriano José. **E a mulher se fez pintura: história de vida, gênero e política na obra de Tereza Costa Rêgo**. 2014. 216 f. Dissertação de Mestrado. Programa associado de pós-graduação em artes visuais. Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba - Recife: 2014.

CLAUDIO, José. **Artistas de Pernambuco**. Governo do Estado, Recife, 1982.

COSTA, Cristina. **A imagem da mulher: um estudo de arte brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2002.

DINIZ, Clarissa (Org). **Pernambuco Experimental**. Rio de Janeiro. Instituto Odeon, 2014.

HERKENHOFF, Paulo. **Pernambuco Moderno**. Recife: Instituto Cultural Bandepe, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LAMAS, Berenice Sica. **As artistas: recortes do feminino no mundo das artes**. Porto Alegre, RS: ed. Artes e Ofícios, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. LOPONTE, Luciana Grupelli. **Sexualidade, Artes Visuais e poder.:** pedagogias visuais do feminino in Revista Estudos Feministas, vol 10m número 002. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2008.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1994.

RODRIGUES, Nise de Souza. **O Grupo dos Independentes: arte moderna no Recife – 1930.** Recife: editora da Autora, 2008.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **As mulheres artistas e os silêncios da história: a história da arte e suas exclusões.** labrys, études féministes/ estudos feministas janvier /juin 2007 - janeiro / junho 2007.

_____. Entre convenções e discretas ousadias: Georgina de Albuquerque e a pintura histórica feminina no Brasil. In **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo, vol. 17 n.50. Oct. 2002.

TORRES, Niedja ferreira dos Santos. **O ensino do desenho na Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932 a 1946).** 2015. 150f. Dissertação de mestrado. Programa associado de pós-graduação em artes visuais. Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba - Recife: 2015.

ZACCARA, Madalena. **Uma artista mulher em Pernambuco no início do século XX:** Fédora do Rego Monteiro Fernandez. Rio de Janeiro, vol. VI, n. 1, jan./mar. 2011.

ZACCARA, Madalena. Anotações sobre a presença da mulher nas artes visuais em Pernambuco. In: ZACCARA, Madalena; PEDROSA, Sebastião [Orgs.]. **Artes Visuais e suas conexões: Panorama de pesquisa – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.** Cap. 9, p. 127- 147.

Periódicos:

Pintura Pernambucana, retratos e paisagens. **Ilustrações Brasileiras**, ano 5, n 46s, Junho 1924, p. 95 – Biblioteca Fundaj.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

**GALERIA DE ARTE CORBINIANO LINS
(SESC / STO. AMARO – RECIFE – PE):
EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO CULTURAL**

Maria Anita de Burgos Brito

MARIA ANITA DE BURGOS BRITO

**GALERIA DE ARTE CORBINIANO LINS
(SESC / STO. AMARO – RECIFE – PE):
EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO CULTURAL**

Trabalho de Conclusão apresentado ao
Curso de Artes Visuais, como requisito
parcial para obtenção do grau de
Licenciado/a em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ana Elizabeth Lisboa
Nogueira Cavalcanti

RECIFE
2017

Aprovado em _____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti (Orientadora)

Prof^a. Dr^a Maria Betânia e Silva (Coordenadora do PPGAV – UFPE)

Prof^a. Patrícia Lauriana (Professora II de Artes Plást. do Sesc Santo Amaro, Recife – PE)

DEDICATÓRIA

Pai e mãe! Para vocês, dedico este sonho realizado. Que sempre me fizeram acreditar que tudo é possível. Que me ensinaram tudo na vida e que encheram meu coração de amor e carinho.

Filho e filha! Para vocês, dedico esta conquista. Que me ensinaram a ser uma pessoa melhor. Que me ensinaram a ser mãe. Que me ensinaram a viver de amor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pelo seu infinito amor e conforto, me mantendo na fé e perseverante para trilhar essa longa caminhada à graduação. Que nos momentos mais difíceis desta trajetória, quando todo meu chão foi retirado, Ele me transformou como pessoa e me deu asas para voar cada vez mais alto, em busca de meus sonhos e realizações. Por tudo que Ele tem feito em minha vida, tornando real o sonho de vir a ser uma artista plástica, voltada à arte educação.

A minha orientadora de TCC, Prof^a. Dr^a Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti, por ter acreditado e insistido em mim. Por ter se tornado uma amiga, confidente, conselheira, incentivadora e sobretudo, ter um papel importantíssimo na minha formação, através da transmissão de seus conhecimentos e pelas suas enriquecedoras orientações.

Aos meus pais Waldyr e Neuza, que sempre lutaram para me dar uma educação decente, digna, que me realizasse profissionalmente e me preparasse para o mundo. Que me deixaram como exemplo, a dignidade e o caráter, como troféus em testemunhos de vida.

Aos meus amados filhos, Marcelo e Marina, que compartilharam comigo dos momentos de luta e alegria, me incentivando e fortalecendo, nos dias mais difíceis desta caminhada.

Aos meus amigos e sonhadores, Veruschka Greenhalgh, Suzi Santos e Frutuoso Lorega, que partilharam comigo do mesmo ideal. Por todos os momentos de alegrias, crescimentos, transformações, tristezas e lutas, que nos aproximaram e fortaleceram nossa relação de carinho, cumplicidade e amizade. Estar com vocês, me transformou. Hoje reconheço em mim um pouco de vocês. De quatro pessoas tão diferentes, transformamos TUDO num único sentimento, numa única amizade, num só coração. E que este coração seja nossa eterna morada.

Ao SESC de Santo Amaro na pessoa de Ailma Andrade, coordenadora de Artes Visuais e minha chefe na Galeria de Arte Corbiniano Lins, pelo acolhimento e por reconhecer e valorizar meu trabalho, como mediadora artística.

A Patrícia Lauriana, arte educadora do SESC de Santo Amaro, a quem eu serei eternamente grata, por me ensinar tudo com muito amor, abnegação, desprendimento e profissionalismo. Estar ao seu lado, me formou e pude encontrar a minha real vocação na mediação artística.

As coordenadoras Vitória Amaral e Luciana Borre, todos os professores e colegas de curso de Artes Visuais da UFPE, por fazerem parte desta etapa tão importante da minha vida.

Gratidão!

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, teve como objetivo relatar duas experiências vividas como mediadora cultural na Galeria de Arte Corbiniano Lins do SESC – Serviço Social do Comércio – de Santo Amaro, Recife – PE, ocorridas de setembro de 2015 a junho de 2016. A galeria é um espaço novo, inaugurado em setembro de 2015, que oferece gratuitamente ao público, espontâneo e agendado, exposições de artes visuais. Para a elaboração deste trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas e virtuais sobre museus, políticas culturais, mediação cultural, organização e atuação cultural do SESC, além das pesquisas referentes a vida e obra dos artistas, Corbiniano Lins e Ferreira, que expuseram na galeria, exposições estas que foram o objeto desta pesquisa. Durante o processo de mediação foram realizados registros imagéticos dos momentos da mediação e das atividades realizadas com os grupos agendados e dos visitantes. O referente trabalho resultou em um balanço geral sobre o funcionamento da galeria, bem como o reconhecimento do público e dos artistas sobre a importância de mais um espaço expositivo na cidade do Recife.

Palavras-chave: Arte, mediação, ensino.

ABSTRACT

This completion work in Visual Arts' graduation at the Federal University of Pernambuco - UFPE, aimed to recount two experiences in mediation at the Art Gallery Corbiniano Lins SESC - Social Service of Commerce - Santo Amaro, Recife - PE, which occurred from September 2015 to June 2016. The gallery is a new space opened in September 2015, which offers free visual arts exhibitions to the spontaneous and scheduled public. For this work's preparation, bibliographic and virtual research on museums, cultural policies, cultural mediation, organization and cultural activities of the SESC were carried out, in addition to researches regarding the artists' life and work, Corbiniano Lins and Ferreira, who exhibited in the gallery, exhibitions which were the object of this research. During the mediation process, pictorial records of moments of the mediation and activities with scheduled groups and visitors were collected. The related work has resulted in an overall assessment of the gallery's operation, as well as the recognition of the public and artists about the importance of another exhibition space in the city of Recife.

Key-words: Art, mediation, teaching.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Introdução | 08 |
| 1. MUSEU: Espaço de apreciação e educação | 11 |
| 2. SESC: da trajetória das ações culturais à inauguração da Galeria de Arte Corbiniano Lins | 14 |
| 2.1. Nasce mais um espaço de fruição de Arte no coração da cidade..... | 15 |
| 3. As experiências | 27 |
| 3.1. Exposição “Corbiniano - O Silêncio da Forma” de Corbiniano Lins..... | 31 |
| 3.1.1. Um pouco sobre a vida e obra do artista José Corbiniano Lins..... | 38 |
| 3.2. Exposição “Um Mundo Chamado Ferreira” de Ferreira..... | 40 |
| 3.2.1. Um pouco sobre o multiartista Ferreira e sua obra..... | 52 |
| 4. Pontos a refletir | 56 |
| Considerações finais | 57 |
| Referências | 58 |

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é um relato de experiência de mediação em duas exposições ocorridas na Galeria de Arte Corbiniano Lins do SESC – Serviço Social do Comércio – de Santo Amaro, Recife – PE, no período de setembro de 2015 a junho de 2016. A galeria é um espaço novo, inaugurado em setembro de 2015, com a exposição “Corbiniano - O silêncio da forma”, uma homenagem do Sesc - PE ao artista José Corbiniano Lins, um dos mais importantes artistas plásticos de Pernambuco e do Brasil, nascido na cidade de Olinda - PE, no dia 02 de março de 1924.

As referidas exposições foram de dois renomados artistas, representantes da cultura pernambucana: Corbiniano Lins, conhecido pelas belas esculturas em alumínio fundido, expoente da Arte Moderna, com a exposição “Corbiniano - O Silêncio da Forma” e Ferreira, um multiartista, contemporâneo, conhecido pela riqueza de suas cores e formas, com a exposição “Um mundo chamado Ferreira”.

Este trabalho é fruto de reflexões sobre minha própria atuação como arte/educadora contribuindo como mediadora cultural em um espaço expositivo de artes visuais. A partir dessas reflexões, surgiram inquietações a respeito do que faria profissionalmente no campo do ensino da arte. Procuo então observar cuidadosamente todas as questões referentes à mediação cultural. A partir de então, busco pesquisar sobre os temas: formação e função social dos museus; mediação cultural e a atuação do arte/educador como mediador cultural; e a relação museu / escola. A pesquisa busca analisar e refletir a respeito do ensino da arte em um espaço expositivo.

A escolha sobre essa temática se deu pelo fato de estar atuando como arte/educadora na galeria de arte, o que me conferiu material suficiente para observar e analisar todo o processo de ensino/aprendizagem numa exposição de arte.

O objetivo deste trabalho é relatar as experiências vividas como mediadora cultural, para isso embasei os estudos nos diversos autores sobre as temáticas pesquisadas, conforme as referências citadas.

Produzir cultura significa humanizar-se, através da cultura o indivíduo desenvolve o sentimento de pertença, de identidade. Nesse processo a arte aparece

como fator indispensável para o desenvolvimento da sua aprendizagem, da sua sensibilidade, e da capacidade reflexiva, ampliando sua visão do mundo e de si mesmo. Porém, a relação do indivíduo com o mundo não é direta, mas mediada pelos processos de interação estabelecida com o outro. É nessa relação que surge a figura do mediador. Nos espaços expositivos a mediação cultural é uma aliada muito importante para estabelecer a aproximação e a troca de diálogos entre o objeto exposto e o público. A função dos educadores culturais é facilitar, através de ações educativas, a percepção e a reflexão do sujeito, propondo um encontro com obras de arte através da leitura de imagens e contextualização. Assim então, a experiência estética vivenciada desperta no visitante um olhar crítico sobre a arte e o mundo que o cerca.

Com todos esses pontos apresentados surgem questionamentos acerca do papel do arte/educador numa exposição de arte. Qual a função do mediador cultural num espaço expositivo? Existe uma maneira “certa” de analisar uma obra de arte? O arte/educador pode interferir na leitura do visitante? Cabe ao mediador responder todas as perguntas dos visitantes, ou instigá-los a refletirem? Cabe ao mediador o acolhimento do visitante ou do grupo agendado?

No intuito de responder tais questionamentos busco um levantamento bibliográfico e virtual sobre as temáticas apresentadas, depoimentos dos visitantes e dos artistas, além de registros imagéticos dos momentos da mediação e das atividades realizadas com os grupos agendados.

Tomando como embasamento teórico trago à reflexão as temáticas sobre mediação cultural e função social dos museus. Dentre os diversos autores pesquisados trago: Allard e Boucher (1991, apud MARANDINO, 2008) que apresentam o desenvolvimento da função educativa dos museus; Loureiro (2004) relata as transformações nos museus. Barbosa (2009 e 1999), Moura (2007) que tratam da função do arte/educador em museus; Barbosa (1999) aponta para a dificuldade na relação entre o curador e o arte/educador. Trago ainda como fonte complementar de pesquisa outras publicações da internet sobre a história e política cultural do Sesc e dos catálogos das exposições em questão.

Para facilitar a compreensão, elaboro este trabalho dividindo os conteúdos em três capítulos que abordam questões sobre museus, sobre a atuação do SESC em políticas culturais e as experiências de mediação em duas exposições ocorridas na

Galeria Corbiniano Lins. No primeiro capítulo, **MUSEU: Espaço de apreciação e educação**, apresento um breve histórico sobre o surgimento do Museu e sua transformação em espaço educativo. No segundo capítulo, **SESC: da trajetória das ações culturais à inauguração da Galeria de Arte Corbiniano Lins**, mostro a participação do Sesc no desenvolvimento e promoção da cultura no estado; no subcapítulo 2.1, **Nasce mais um espaço de fruição de Arte no coração da cidade**, falo sobre a inauguração da galeria e a importância desta no bairro de Santo Amaro. No terceiro capítulo, **As Experiências**, que são os relatos sobre as experiências de mediação; trago no subcapítulo 3.1, **“O Silêncio da Forma” de Corbiniano Lins**, sobre a exposição de Corbiniano Lins, e no subcapítulo **3. 1. 1 Um pouco sobre a vida e obra do artista José Corbiniano Lins**; trago no subcapítulo 3.2, **“Um Mundo Chamado Ferreira” de Ferreira**, sobre a exposição de Ferreira e no subcapítulo 3.2.1 **Um pouco sobre o multiartista Ferreira e sua obra**, falo sobre a vida e obra do artista.

Considero relevante este trabalho porque se trata de uma experiência real e vivida dentro de um espaço expositivo atuando como arte/educadora. O mesmo resultou em um balanço geral sobre o funcionamento da galeria bem como o reconhecimento do público e dos artistas sobre a importância de mais um espaço expositivo na cidade do Recife.

Acredito que o compartilhamento de experiências é um excelente recurso no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que, ao ensinar o educador também aprende pela troca de saberes e conhecimentos. Portanto, realizar um trabalho baseado em relatos de experiências e depoimentos, pode contribuir para a formação de novos arte/educadores e estimular novas experiências individuais e coletivas.

1. MUSEU: ESPAÇO DE APRECIÇÃO E EDUCAÇÃO

A humanidade tem o hábito de colecionar, agregar, identificar, cuidar, valorizar e exibir objetos. Esta necessidade tão antiga explica a ideia e o surgimento de museus na antiguidade, pois advém da própria humanidade. Muitas eram as razões pelas quais se colecionavam objetos. Desta prática surgiu a necessidade de exibir para aos outros os tesouros adquiridos. Assim, os museus se tornaram guardiões e expositores de tesouros. Porém, poucos tinham acesso a esses bens, o público era restrito, pertencente as classes sociais mais elevadas e intelectualizadas.

Ao longo de sua história, o museu tem passado por transformações das quais transferiram o foco da atenção exclusiva com as coleções voltando-se para o público. Passa a ser considerado como um lugar do saber, do conhecimento e das artes. Assume um papel mais importante na formação da sociedade.

Essas mudanças começaram a acontecer, aproximadamente, na segunda metade do século XX com o propósito de imprimir aos museus novos princípios e práticas em relação ao público. Surge daí a ideia de informação, comunicação, lazer e de educação do público. Nesse cenário de transformação são criadas organizações como o Conselho Internacional de Museus – ICOM em 1946, com o propósito de acentuar as discussões em torno das transformações dos museus, de acordo com Chagas e Godoy (1995). Mas, é a partir da década de 1960 que os movimentos de democratização da cultura ganham força.

A partir de então, os museus reformulam suas estruturas e deixam de ser excludentes e desenvolvem atividades para atender a um público diversificado de crianças, jovens, idosos e deficientes. E vai além de seus prédios quando estabelece relações com escolas, empresas e comunidades, como é o caso dos inúmeros projetos culturais desenvolvidos pelos museus e galerias de arte, com objetivo educativo, informativo, fruidor e de formação de público.

Segundo o ICOM um museu é:

Uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite (DESVALLÉES e MAIRESSE, 2014, p.64).

Atualmente o compromisso dos museus é educacional, segundo Denise Grinspum (2001, p.2), sua nova definição aponta para “instituições de serviço público e educação, um termo que inclui exploração, estudo, observação, pensamento crítico, contemplação e diálogo”.

De acordo com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

A partir dessa nova configuração, o museu hoje ultrapassa as fronteiras prediais e se torna território; a materialidade de seus objetos funde-se na imaterialidade dos pensamentos; a pesquisa e a comunicação emergem como função central; a exposição é um meio e não um fim; o público não é mais unicamente espectador, ele interage e dialoga com a obra (VAN MENSCH, 1989).

Para os autores Allard e Boucher (1991, apud MARANDINO, 2008, p. 8), o desenvolvimento da função educativa dos museus está dividido em três etapas: a primeira é marcada pela criação e inserção de museus em universidades, como o *Ashmolean Museum* da Universidade de Oxford, em 1683, porém seu acesso era restrito a estudiosos. A segunda etapa foi marcada pela progressiva entrada de um público mais amplo e de classes sociais diferenciadas. Partindo da ideia de modernização da sociedade, no final do século XVIII, o museu passou a ser considerado como um lugar do saber e da invenção artística aproximando o público das obras de arte e dos objetos de valores históricos e culturais. E a terceira etapa da consolidação do papel educativo dos museus, segundo Allard e Boucher (1991 apud MARANDINO, 2008, p. 9), aconteceu ao longo do século XX. Devido a crescente diversificação de público não cabia mais aos museus o papel de mero expositor e guardião de obras de arte e de bens culturais. Era necessário que os visitantes compreendessem e apreciassem as exposições. Desse modo, os museus passaram a introduzir estratégias educativas que facilitassem a comunicação com o público e este com as obras expostas.

A partir da segunda metade do século XX, é que os museus passaram a ser reconhecidos como instituições educativas devido a implantação dos serviços

educativos específicos para os diversos públicos a partir da definição de objetivos pedagógicos precisos (KÖPTKE, 2003).

No Brasil, segundo Barbosa (2009), foi a partir dos anos de 1950 que surgiram os primeiros serviços educativos em museus desenvolvidos por Eclya Castanheira e Sígrid Porto, no Rio de Janeiro, cujo objetivo era a orientação para ver e compreender Arte. No final da década de 1980, os educativos do Museu Lasar Segall e do MAC/USP investiram em ações de formação de professores de arte introduzindo-os à condição pós-moderna. A partir da década de 1990 muitos museus criaram setores educacionais com a finalidade de proporcionar maior aproximação do público com a obra de arte, o que ocasionou, através das megaexposições, o aumento da procura das escolas por esses espaços. E assim “influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino e aprendizagem da arte” (BARBOSA, 2009, p. 21).

Diante da apresentação deste breve histórico, percebe-se que os museus ao longo de sua existência, ao desenvolver seus processos educativos, contribuíram, e ainda tem muito o que contribuir na educação popular e no desenvolvimento social.

A atual configuração de museus adquire novos formatos, sendo incorporados como instituições museológicas os Centros Culturais (multiplicidade de atividades voltadas para a cultura) e Galeria de Arte (espaço destinado à exposição das diversas formas de expressão das artes visuais), reconhecidas atualmente na categoria de museus.

Segundo Loureiro, 2004:

Um conjunto grande de itens que caracterizavam e distinguiam os centros culturais dos museus de arte, como a diversidade de atividades oferecidas, foram também, com o tempo, incorporados por eles. De outro lado, os atributos que tradicionalmente singularizavam os museus de arte frente a outros espaços e instituições que promovem exposições de objetos artísticos, como muitos pesquisadores vêm demonstrando, hoje não os diferenciam mais. Profissionais e estudiosos de museus, por exemplo, já incorporaram diversas outras instituições ao redefinirem a categoria museu em 2001, numa assembleia geral do International Council of Museums (ICOM), nela agora incluindo também "centros culturais e outras entidades voltadas à preservação, manutenção e gestão de bens patrimoniais tangíveis e intangíveis" (LOUREIRO, 2004, P. 97, apud DABUL, 2008).

Assim, entendemos como museu todo espaço destinado à exposição e fruição de obras de arte e apreensão do universo relacionados à arte. Um espaço de encontro, saberes, conhecimento, reflexão e compartilhamento. Um lugar de relação dialógica com a obra de arte, com o objeto e consigo mesmo.

2. SESC: DA TRAJETÓRIA DAS AÇÕES CULTURAIS À INAUGURAÇÃO DA GALERIA DE ARTE CORBINIANO LINS

Ao longo de seus 70 anos o SESC – Serviço Social do Comércio tem uma trajetória de investimentos em diversas ações voltadas para o bem-estar social dos trabalhadores do comércio de bens e serviços, seus familiares, dependentes e público em geral. Criado em 13 de setembro de 1946, o SESC é uma entidade de caráter privado sem fins lucrativos, mantida pelos empresários do comércio. As atividades desenvolvidas pela empresa inicialmente ofereciam suporte à saúde do comerciário e de sua família. Mediante a necessidade de expandir sua atuação, diversificou seu atendimento com apresentações artísticas, bibliotecas, esportes, restaurantes populares, cursos dos mais variados, entre outros. Sua assistência passa pela saúde, meio ambiente, cultura, educação e turismo social (SESC, s/d).

Intensificou suas ações em cultura a partir da década de 1980. No final do período da ditadura e diante das mudanças no campo político e social, o Sesc passou a ocupar novos espaços. Começou a investir em ações culturais, realizando diversos projetos dedicados ao Teatro, Cinema, Artes Plásticas, Música e Literatura. Atualmente, a proposta do Sesc é promover a democratização da Cultura, respeitar os princípios do Direito Cultural através de uma ação programática de arte/educação, inovadora, criativa e plural que utiliza as diversas linguagens como instrumento de transformação, a fim de estimular a participação do comerciário, do trabalhador de bens e serviços e da comunidade em geral, contribuindo assim para a formação de público fruidor de Arte. O foco de atenção na área de cultura está voltado a possibilitar o acesso do maior número de pessoas à produção artístico-cultural, cursos, seminários, oficinas, debates, palestras e apresentações artísticas nas diversas linguagens. Estimulando a descentralização, difusão e preservação das tradições culturais regionais (SESC, s/d).

Desse modo, o SESC tem investido em políticas culturais promovendo ações a fim de fomentar, divulgar, estimular e compartilhar a cultura local e nacional, contribuindo através das manifestações artísticas a emancipação sociocultural das populações das pequenas, médias e grandes cidades sem distinção regional, cultural ou social. Partindo em busca do artista local, do artista iniciante, da mesma forma que divulga grandes nomes das artes plásticas. E é aí que reside a ação

democrática do Sesc, que trata igualmente os artistas, independentemente de seu reconhecimento popular.

Seguindo os princípios da democratização da cultura, o SESC de Santo Amaro em Recife-PE inaugura em 04 de setembro de 2015 a Galeria de Arte Corbiniano Lins.

2.1. Nasce mais um espaço de fruição de Arte no coração da cidade

As instituições e os equipamentos culturais são lugares de trocas e disseminação de cultura, que contribuem para a constituição da memória social. São também importantes elementos no processo de revitalização dos centros urbanos e de integração de áreas periféricas. A oferta destes espaços no Brasil reflete as desigualdades socioeconômicas e territoriais observadas entre diferentes regiões e, muitas vezes, dentro de um mesmo município. Aumentar a quantidade de instituições ou equipamentos culturais contribui para garantir a democratização da cultura e o pleno acesso aos direitos culturais. (BRASIL, 2011, p.65).

A ampla disseminação de equipamentos culturais está previsto no Plano Nacional de Cultura como uma das principais metas. Compreende-se como equipamentos culturais: museus, teatros ou salas de espetáculo, arquivos públicos ou centros de documentação cinemas e centros culturais. Por centros culturais entende-se os locais destinados a atividades artístico-culturais entre eles os espaços expositivos, como galerias de arte. Em Recife, existem galerias de arte nas unidades do SESC de Santo Amaro e de Casa Amarela; e no Estado de Pernambuco, nas cidades de Belo Jardim, Caruaru, Garanhuns, Triunfo e Petrolina.

Nesse sentido, o SESC tem por princípios, através de sua política cultural a disseminação de valores e fomentos à cultura. Então, ao inaugurar a Galeria de Arte Corbiniano Lins, o Sesc reafirma o compromisso de contribuir com a democratização da cultura, com a formação de público fruidor de arte e do universo a ela relacionado¹,

A Galeria está localizada no prédio da Sede Regional, na Rua Treze de Maio, 445, Santo Amaro, Recife-PE. Pensar em um espaço expositivo no Bairro de Santo Amaro foi uma iniciativa importante, pois é um bairro predominantemente de baixa renda, discriminado e estigmatizado por causa do alto índice de violência e do tráfico de drogas, além de ser um bairro onde estão instaladas algumas empresas privadas

¹ Extraído do catálogo da exposição “Um Mundo Chamado Ferreira”, 2016.

e órgãos estatais e o Cemitério de Santo Amaro (figura 01). O bairro possui uma área territorial de 380 ha² e 27.939 habitantes (IBGE, CENSO 2010).

Figura 01 – Vista aérea de um recorte do Bairro de Santo Amaro



Fonte: <http://santoamaronoticias.com.br/>

A Unidade do Sesc de Santo Amaro² vem atendendo a essa e outras comunidades do Recife, desenvolvendo um trabalho marcante de integração com público em geral. A unidade é próxima ao cemitério de Santo Amaro ao lado da Praça do Campo Santo o que lhe confere uma excelente localização, além de ser bem sinalizada (figura 02). Possui central de atendimento, biblioteca, auditório e cineteatro, salão de exposição, lanchonete, ginásio coberto, sala de ginástica e consultório médico. Oferece cursos e oficinas de artes, artesanato, iniciação ao teatro, canto e instrumentos musicais. Possui escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também trabalha com grupos de jovens e terceira idade. Oferece ainda, as seguintes modalidades esportivas: vôlei, futsal, judô, academia de ginástica e musculação. Com a inauguração da

² Para maiores informações e consultas, indico o site do SESC de Pernambuco: <http://www.sesc-pe.com.br>

Galeria de Arte, o público pode contar com mais um espaço destinado a exposições de arte.

Figura 02 – Fachada da entrada do SESC de Santo Amaro, Recife-PE



Fonte: [http://sesc-pe.com.br/materias_ler.asp?id=384#!PrettyPhoto\[unidade\]/0/](http://sesc-pe.com.br/materias_ler.asp?id=384#!PrettyPhoto[unidade]/0/)

Inaugurada no dia 04 de setembro de 2015, com a exposição “Corbiniano - O Silêncio da Forma”, uma homenagem do SESC-PE ao artista José Corbiniano Lins, um dos mais importantes artistas plásticos de Pernambuco e do Brasil, nascido na cidade de Olinda - PE, no dia 02 de março de 1924.

Em conversa com Patrícia Lauriana, arte educadora do Sesc de Santo Amaro, tomei conhecimento que com o projeto de criação e construção de um novo espaço expositivo, pensou-se na importância de batizar a nova galeria com uma homenagem. O grupo Fecomércio (Sesc, Senai, Senac), possuem obras de vários artistas, mas em grande número obras de Corbiniano. Nada mais justo e apropriado que o artista Corbiniano fosse homenageado, sendo o seu nome escolhido. A ideia teve grande apoio e aceitação por parte do Sr. Josias Silva de Albuquerque, presidente do Sesc Pernambuco.

De extrema importância esta homenagem, pois o artista pode participar da inauguração e em vida receber as merecidas homenagens do Sesc como instituição de amplo trabalho cultural e educativo, como também de toda a comunidade artística

pernambucana, que compareceram para conhecerem a nova galeria de arte, prestigiarem o artista e visitarem a exposição: “Corbiniano – O Silêncio da Forma”.

Com a inauguração da galeria, “o Sesc cumpre mais uma etapa de seu trabalho, enaltecendo a Arte Moderna do Recife e homenageando um dos mais emblemáticos membros dessa geração de artistas”³.

O evento de inauguração contou com a presença do presidente do SESC Pernambuco, Josias Silva de Albuquerque, de convidados e a presença de Corbiniano Lins, com sua esposa D. Débora e familiares.

Durante o evento da inauguração era notável a satisfação e o orgulho do artista em ser homenageado com a inauguração de uma galeria com seu nome e uma belíssima exposição de suas obras. Toda família de Corbiniano compartilhava do mesmo sentimento. Ele interagiu com o público compartilhando sobre sua trajetória artística, suas obras e pousando para fotos. Foi um momento muito especial para todos os que estavam presentes, (figuras 03, 04, 05 e 06).

Figura 03 – Cerimônia de inauguração apresentada pelo Presidente do SESC Pernambuco Josias Silva de Albuquerque, com a presença de Corbiniano Lins, da esposa Débora e do neto Sandro – empresário do artista



Foto: Gustavo Túlio

Fonte: Acervo do SESC -PE

³ Texto de Fernando Nunes de Souza, Diretor Regional – Sesc Pernambuco, extraído do catálogo da exposição “Corbiniano – O Silêncio da Forma”, 2015.

Figura 04 – Descerramento da Placa de Inauguração da Galeria de Arte Corbiniano Lins



Foto: Gustavo Túlio

Fonte: Acervo do SESC -PE

Figura 05 – O artista interagindo com o público



Foto: Gustavo Túlio

Fonte: Acervo do SESC -PE

Figura 06 – A equipe de Arte/Educadoras responsáveis pela Mediação da Exposição: Patrícia Lauriana, Professora de Artes Plásticas II do Sesc de Santo Amaro (no Centro); Natália Barros, Estagiária de Artes Visuais do Sesc de Santo Amaro (à direita do artista); Anita de Burgos, estudante de Artes Visuais da UFPE, Mediadora da exposição (à esquerda do artista).



Foto: Gustavo Túlio

Fonte: Acervo do SESC -PE

A Galeria de Artes Corbiniano Lins tem se tornado uma forte referência cultural em Artes Visuais no Estado, oferecendo ao público o acesso gratuito às exposições e a participação em suas atividades educativas. Investe ainda na divulgação das exposições junto as várias escolas municipais, estaduais, particulares e organizações culturais.

A Galeria está localizada no edifício da Sede Regional, na Rua Treze de Maio, em Santo Amaro, de frente para a rua que é bastante movimentada. Portanto, possibilita aos transeuntes a visualização da fachada, como também do interior, já que a frente da galeria é toda de vidro (figura 07). Aguçando a curiosidade e convidando o público a entrar e descobrir um mundo de possibilidades e os encantos do universo da Arte.

Figura 07 - Fachada da Galeria de Arte Corbiniano Lins



Foto: Gustavo Túlio

Fonte: Acervo do SESC -PE

Em menos de um ano de existência, e apenas duas exposições, a Galeria já contou com a visita de aproximadamente 4792 pessoas entre público espontâneo e agendado. Entre os visitantes agendados destacam-se escolas, faculdades, instituições sociais e grupos participantes de outras atividades desenvolvidas no Sesc Santo Amaro. Como exemplo os grupos de Teatro, do Professor Rodrigo Cunha, de Dança com a professora Iris Campos, Canto Coral e Grupo da Terceira Idade, com a professora Mary Ruth e Chorinho, do Professor Alex Sobreira, que puderam desenvolver com seus grupos atividades interativas entre as diversas linguagens artísticas.

O principal público de escolas é formado por alunos da rede estadual e municipal de ensino no entorno do Sesc de Santo Amaro e da própria Escola do Sesc. A maioria desses estudantes habitam no bairro e enfrentam a dificuldade de deslocamento para aulas de campo, uma vez que as secretarias de educação do Estado e da Prefeitura do Recife, investem insatisfatoriamente em políticas de inclusão cultural, não disponibilizando transporte suficiente para todas as escolas promoverem suas excursões pedagógicas e visitas a museus e centros culturais. Por

essa razão, os estudantes dessas escolas se deslocam a pé para a galeria, que hoje representa para eles o único espaço expositivo que conhecem e conseguem ter acesso. Pois, o grande entrave para o acesso de diversos grupos sociais a espaços expositivos é justamente a falta de recursos materiais para custear o transporte. No caso da comunidade de Santo Amaro, uma galeria de arte nas proximidades garante o acesso e a interação com a obra de arte através de leituras de imagens e reflexão.

Foi o que aconteceu na exposição de Ferreira que contou com um número expressivo de crianças e adolescentes da comunidade de Santo Amaro, que espontaneamente passaram a frequentar a Galeria quase todas as tardes para ali passarem momentos de interação com o espaço expositivo e as obras que ali estavam. Para esses frequentadores assíduos foram desenvolvidas algumas atividades pela Professora de Arte, Patrícia Lauriana, responsável pelo educativo da Galeria. Atividades que realizavam com muito prazer em meios a diálogos e questionamento sobre a arte, o artista, as obras. Eram trabalhados diversos conteúdos de arte nesses encontros, bem como leitura de imagens e longos “bate papo” sobre as obras analisadas, levando em consideração os princípios atuais do ensino da arte que inclui a “conceituação de arte como cultura” (BARBOSA, 1999. p. 107). As figuras 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16 mostram as atividades e os resultados obtidos.

Figura 08 – Atividade de colagem e desenho com Patrícia Lauriana – Arte/Educadora



Foto: Anita de Burgos Brito

Fonte: Acervo Particular

Figura 09 - Resultado da atividade de colagem



Foto: Anita de Burgos Brito

Fonte: Acervo Particular

Figura 10 - Resultado da atividade de colagem



Foto: Anita de Burgos Brito

Fonte: Acervo Particular

Figura 11 – Atividade de desenho de observação de uma obra tridimensional:
Figuras Zoomorfas

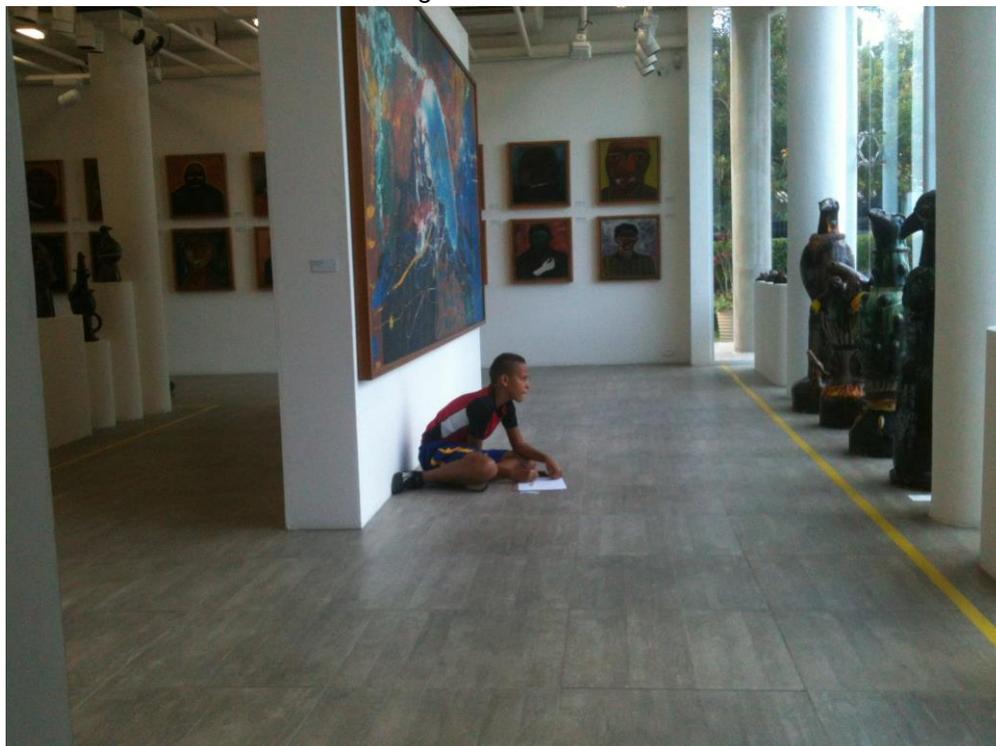


Foto: Anita de Burgos Brito

Fonte: Acervo Particular

Figura 12 – Resultado da atividade: Figuras Zoomorfas



Foto: Anita de Burgos Brito

Fonte: Acervo Particular

Figura 13 – Resultado da atividade: Figuras Zoomorfas



Foto: Anita de Burgos Brito

Fonte: Acervo Particular

Figura 14 – Atividade de desenho de observação de uma obra bidimensional: Cabeça de Amigos



Foto: Anita de Burgos Brito

Fonte: Acervo Particular

Figura 15 – Resultado da atividade: Cabeça de Amigos



Foto: Anita de Burgos Brito - Fonte: Acervo Particular

Figura 16 – Resultado da atividade: Cabeça de Amigos



Foto: Anita de Burgos Brito - Fonte: Acervo Particular

3. AS EXPERIÊNCIAS

Relato aqui minha experiência em Mediação Cultural na Galeria de Arte Corbiniano Lins, do Sesc Santo Amaro, Recife – PE. Fato de tal importância para mim, que sinto necessidade de apresentar, divulgar e compartilhar.

O meu relato tem enfoque em duas exposições ocorridas na mesma galeria e que a meu ver, foram bem distintas, me proporcionando experiências únicas, ricas, engrandecedoras e transformadoras. O ponto crucial dessas experiências foi perceber que ao mediar também aprendi. Aprendi em todo o processo desde a organização das exposições até o encerramento das mesmas. Aprendi com cada diálogo com o público, com cada obra analisada, com cada texto estudado e com cada conversa com os artistas.

Tais aprendizados ampliaram minha visão de mundo e de mim mesma, provocaram inquietações e mudanças. A Arte é provocação, é o olhar sensível do ser humano, sua maneira de perceber o mundo real e imaginário.

O objeto artístico, a obra de arte, transmite esta expressão sensível do artista. É pois uma criação que reflete uma intenção, provocando emoções e sensações. Da mesma forma, o público ao se deparar com uma mediação provocativa e reflexiva, numa exposição de arte, também experimenta essas sensações de transformação.

Como afirmam, Barbosa e Coutinho (2009):

A arte, como linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA E COUTINHO 2009, p. 21).

Foi exatamente esse comportamento exploratório que tomou conta de mim, e que alimentou e ainda alimenta o meu desejo de aprender cada vez mais e de ensinar. E assim, através da mediação cultural, poder contribuir para o aprendizado do outro. Mediar é “estar entre”, e não ponte! Essa definição de mediação indicada por Japiassu e Marcondes (2006, p. 37) me intrigou porque sempre vi o mediador como o sujeito que liga o público com a obra de Arte, o mediador como uma ponte. Segundo a definição de “não ponte” o mediador é aquele que atua entre o sujeito e a

obra, contribuindo para que este construa suas próprias pontes⁴. Considero que uma coisa não anula a outra, não somente ser ponte, mas também. Ou seja, o mediador é um facilitador do diálogo sujeito/obra. É ser “irradiador de propostas e de ideias que impulsionem o indivíduo a ser uma pessoa transformada” (NAKASHATO, 2012, p. 57).

O início da minha atividade como mediadora na galeria do Sesc de Santo Amaro, ocorreu no mês de agosto de 2015. Ao ser contratada para atuar como mediadora na exposição de José Corbiniano Lins. No primeiro momento, fui apresentada à proposta da exposição, as obras e ao próprio artista.

Considero de extrema importância, a preparação e o conhecimento sobre o artista e suas obras de arte, para o aprofundamento teórico e estético, a fim de enriquecer a mediação. Passei então, a estudar este grande escultor da arte contemporânea em pernambucano. Segundo Moura (2007), o que configura o mediador cultural é uma postura consciente, é o ir além dos conhecimentos técnicos da arte, é se comprometer a catalisar os saberes e, enfim, contribuir com a formação do outro.

Ao chegar no SESC, me deparei com muitas surpresas. Uma delas, foi o fato da galeria ainda não ter sido inaugurada e conseqüentemente, pude observar a estruturação e montagem da exposição, junto a equipe do Sesc e da Produção da Exposição: Valkiria Dias Porto, Coordenação Geral; Ailma Andrade, Coordenação Local; Patrícia Lauriana, Arte/Educadora; Rômulo Nascimento, responsável pela montagem; Sandro Lins, Produção Corbiniano Lins; Bruna Pedrosa, curadora; Talita Paes, Projeto Educativo, estes foram os que tive contato diretamente. Esse contato foi muito importante para mim e enriquecedor. Compreendi que a interação dos profissionais envolvidos na concepção de uma exposição, é de extrema importância para o seu sucesso. Segundo Barbosa (1999), os curadores e o arte-educadores tem como objetivo em comum: “alcançar a melhor organização estética para as exposições, tornando-as, o máximo possível, acessíveis ao público” (BARBOSA, 1999, p. 84).

⁴ Outra visão sobre a possível definição de mediação indicada por Japiassu e Marcondes (2006, p. 37), como ponte. “Sendo ‘não ponte’, porém atuando entre o sujeito e o objeto, o mediador instiga o outro a construir suas próprias pontes”.

De pronto e com muita alegria, me envolvi no trabalho, que abrangia estudos sobre o artista e a sua obra, sobre o processo de curadoria, entrevista com o artista, conhecimento prévio do projeto expográfico e sobre a proposta educativa. Pude inclusive, contribuir na montagem pintando alguns expositores (figura 17), esse momento para mim também foi estimulante. Foi uma semana de muitos desafios, mas que me envolveram e me acolheram, me permitindo uma total desenvoltura e confiança para a inauguração e mediação, por mim tão esperada.

Figura 17 – Pintando expositores para a exposição



Foto: Patrícia Lauriana

Fonte: Acervo particular da autora

Fiz várias pesquisas na internet sobre Corbiniano Lins, as quais me trouxeram conhecimento, sobre o artista. Tive contato direto com a coordenação geral do SESC Sede, Valkíria Dias Porto e do SESC Santo Amaro, Ailma Andrade, responsável pela exposição. Trabalhei sob a orientação da arte/educadora, Patrícia

Lauriana. Participei de reunião com a curadora, Bruna Pedrosa, com a responsável pelo projeto educativo, Talita Paes e principalmente, tive acesso as obras que seriam expostas, num total de 30 esculturas de parede e de base, como também acesso ao documentário, intitulado CORBINIANO, de Cezar Maia; procedimentos fundamentais para a minha preparação e mediação. Tive ainda a oportunidade de conhecer o artista pessoalmente e com ele dialogar sobre sua vida e obra, o que para mim foi extremamente enriquecedor e contribuiu bastante para o desenvolvimento do meu processo de mediação. É certo que nem sempre é possível o contato direto com o artista.

Em busca da construção da minha mediação, fui à casa de Corbiniano para, através de uma conversa bem informal, conhecer, vivenciar e ouvir do próprio artista, depoimentos acerca de sua vida e obra. Procurei deixar por conta de Corbiniano, o que ele acharia relevante e de maior relação com a exposição para me relatar.

Fui extremamente bem recebida, não somente por Corbiniano, como também por D. Débora, sua esposa, que esteve sempre ao meu lado com a clara intenção de me fazer sentir à vontade em sua casa.

Corbiniano recebe a visita de muitos amigos e os mais íntimos já puderam degustar do “famoso suco de abacaxi de D. Débora”. Em um determinado momento, D. Débora foi a cozinha e retorna, nos servindo um lanche. Qual não foi minha surpresa ao ser “presenteada” com bolo de rolo e o suco de abacaxi, que acabara de fazer para me servir. Fiquei extremamente emocionada e comovida e pudemos selar nosso encontro com um significativo brinde (figura 18).

Figura 18 – Encontro com o artista em sua residência



Foto: Patrícia Lauriana

Fonte: Acervo particular da Autora

Este encontro foi muito enriquecedor para a construção da minha mediação artística e de extrema gratidão ao casal, Corbiniano e D. Débora, por fazerem parte também da minha construção pessoal, como artista plástica. Momento ímpar que nunca esquecerei. Conhecer Corbiniano foi uma experiência única.

3.1. Exposição “Corbiniano - O Silêncio da Forma” de Corbiniano Lins

A exposição “Corbiniano – O Silêncio da Forma”, ocorreu de 08 de setembro a 18 de dezembro de 2015, em 73 dias contou com visita média de aproximadamente 37,1 pessoas por dia, 2710 pessoas em geral, sendo 1064 de público espontâneo e 1646 de público agendado. A exposição era composta por 30 esculturas em alumínio fundido, material educativo anexado ao catálogo e o documentário “Corbiniano” de Cezar Maia, exibido em tablet’s (figura 19).

Figura 19 – Tablets com o documentário sobre Corbiniano.
Recurso tecnológico de apoio a mediação.

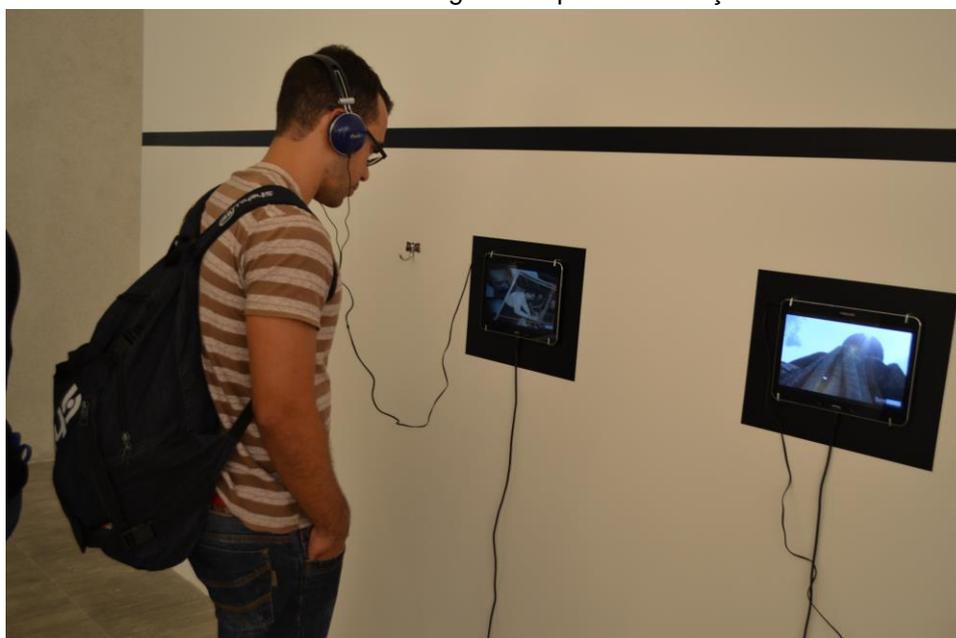


Foto: Gustavo Túlio

Fonte: Acervo SESC – PE

O Projeto educativo elaborado por Talita Paes para a exposição de Corbiniano, consta de 10 fichas que compõem o catálogo da exposição. Estas fichas trazem temáticas como: Quem é Corbiniano Lins? Temática das Obras, O Desenho, Pintura e Gravura, Processo/Matéria, O que é a Técnica da Forma Perdida?

Movimento/Equilíbrio, Representação Peso/Leveza, Espaço/Forma, Objeto/Memória. Com informações e sugestões de atividades para serem desenvolvidas, dentro da exposição ou na escola.

Infelizmente não foi possível desenvolvermos nenhuma atividade artística dentro do espaço expositivo, devido ao grande número de esculturas expostas e das turmas visitantes serem numerosas, em média 25 alunos por turma.

O material educativo foi idealizado pensando nestas impossibilidades e em dar continuidade a mediação cultural vivenciada pelos grupos visitantes.

Todos os professores receberam o catálogo da exposição contendo o material educativo, bem como eram orientados por mim, a desenvolver as atividades propostas em sala de aula, após a visitação e mediação na galeria.

Em cada ficha é abordado um tema chave relacionado com a visitação, onde algumas perguntas provocadoras são propositalmente incluídas e são sugeridas atividades artísticas.

Pensar em um material educativo que vai além dos espaços expositivos e faça parte do cotidiano escolar, a ponto de transformar as aulas de arte na escola, vem sendo amplamente analisado e pesquisado. Em 2004 uma importante pesquisa foi realizada com esse enfoque com professores de arte de 70 escolas, particulares e públicas, da cidade de São Paulo, no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo – CCBB/SP, cujo resultados foram publicados no livro *Artes Visuais: da exposição à sala de aula* (BARBOSA, COUTINHO E SALES, 2005) revelou que as aulas de arte na escola foram subsidiadas de diferentes maneiras pelas estratégias educativas da instituição cultural.

Nessa perspectiva, o Sesc Pernambuco vem incluindo material educativo de apoio aos professores nos catálogos das exposições que promove. Tal material traz sugestões de pesquisa, atividades e aprofundamento teórico sobre o artista e sua obra.

Nesse sentido, de acordo com Nakashato, "a mediação cultural e as ações educativas de espaços culturais, assim como de ONGs e de iniciativas do terceiro setor, podem contribuir para a renovação e a mutação do pensamento e das práticas dos atuais professores de arte da educação formal" (NAKASHATO, 2009, p. 61 -62).

Assim, o material educativo da exposição de Corbiniano, foi de suma importância para a fixação e continuidade do aprendizado, sendo uma grande ferramenta e aliada para enriquecer as minhas estratégias de mediação (figura 20).

Figura 20 – Catálogo da exposição com material educativo



Foto: Anita de Burgos Brito

Fonte: Acervo Particular

O processo de mediação na Galeria de Arte Corbiniano Lins é inovador e desafiador, pois possibilita maior aproximação do arte/educador com todas as etapas de execução de uma exposição, desde a curadoria e montagem à elaboração do projeto pedagógico de mediação e das atividades relacionadas à exposição. Considero importante essa interação do arte/educador com o curador para o enriquecimento das estratégias de mediação. Essa é uma prática defendida pelo Sesc através de seus gestores de cultura.

Sobre a questão interação educativo/curadoria, Ana Mae Barbosa (1999, p. 84) aponta para a dificuldade na relação entre o curador e o arte/educador: “[...] na maioria dos museus o arte-educador é um apêndice e é até dirigido, orientado, pelo curador que diz o que deve ser feito ou como deve ser lida a exposição pelo público [...] compete ao arte-educador apenas orientar para aquela leitura[...]” Embora o texto se refira às experiências ocorridas na década de 1980, ainda hoje é problemática essa relação em diversos museus e galerias. Ela aponta, no mesmo

texto, a importância dessa relação: “[...] As atividades do arte-educador e do curador são complementares: interpretar uma exposição é tão importante quanto instalá-la! São atividades que têm como suporte teorias estéticas, conceituação de espaço e de tempo”.

Ainda sobre a questão da atuação dos arte/educadores no espaço expositivo, Cavalcanti (2004), quando Coordenadora do IAC – UFPE Instituto de Arte Contemporânea, vinculado à Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolveu amplas pesquisas sobre Mediação Cultural. E idealizou uma proposta metodológica para mediação, que se assemelha ao pensamento do crítico, curador e professor Agnaldo Farias,⁵ que defende “que uma proposta metodológica não poderia ser rígida, estática, prescindindo do auxílio de um guia para orientar os passos que devem ser seguidos, visando uma reflexão teórico-prática que atenda as que se deseja transmitir em determinado evento”. (CAVALCANTI, 2004, p. 34).

Então, seguindo esses princípios, foram idealizados passos que auxiliariam na construção da mediação, cujo principal alvo é o público espontâneo ou agendado que visitam as exposições. De acordo com Cavalcanti (2004), as etapas são flexíveis, se intercalam e se completam contribuindo para a prática do ensino da arte em instituições culturais. Apesar de ter sido construída para o Instituto de Arte Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – IAC/UFPE, a experiência pode ser aplicada em qualquer outro espaço expositivo como galerias, museus e centros culturais.

Tal proposta abrange doze fases: *Conhecimento*, etapa inicial em que o mediador toma conhecimento da estrutura e funcionamento do Centro Cultural em que vai atuar; *Pesquisa*, corresponde a investigação sobre o artista, sua vida e sua obra, através de livros, catálogos, internet, opiniões de críticos e curadores, depoimentos de amigos, familiares entre outros métodos de pesquisa e catalogação; *Entrevista*, abordagem direta com o artista acerca de sua obra e vida; *Reconhecimento*, nesta etapa busca discutir qual linguagem predominante na obra, as técnicas, quais as relações com outros artistas do passado, dentre outros questionamentos; *Fundamentação*, seria essa fase a contextualização histórica do

⁵ Pensamento expresso por Agnaldo Farias no V Encontro técnico dos Polos Rede Arte na Escola, na Universidade de Caxias do Sul, em 1997, sobre a necessidade de se criar uma metodologia flexível. O professor argumentou nessa ocasião que ele está fazendo “é uma formulação e não a formulação. É preciso portanto deixar espaço para uma outra leitura, aquela que eu não posso”.

artista, estilo, obra com os eventos que marcaram sua trajetória; *Comparação*, trazer registros na história da arte outras linguagens, técnicas e conceitos próximos ao que vai ser apresentada na exposição; *Glossário*, organizar palavras-chave, após análise da obra, a fim de facilitar na interação com o público, provocando inquietações gerando questionamentos; *Ligação com o acervo da instituição*; *Envolvimento na Montagem*, etapa básica da qual depende, em grande parte, o sucesso da exposição; *Participação*, participação em todos os eventos ligados à exposição, como palestras, cursos e estudos dirigidos; *Criação de um Banco de dados*, catalogar, todo material produzido no processo de mediação, como fotografias, textos, produções artísticas do público e filmagens; *Elaboração de atividade prática – Construção do material para mediação*, essa é uma etapa importantíssima, pois facilitará o diálogo com o público promovendo maior interação (CAVALCANTI, 2004).

De acordo com a política cultural do SESC que dá autonomia ao arte/educador de criar suas próprias estratégias de mediação, montei minha proposta a partir da explicação da técnica usada por Corbiniano para a criação das suas esculturas: “a forma perdida”. Onde o artista esculpe suas obras em blocos de isopor, utilizando uma simples faca de serra, o que gera perplexidade, pois muitos acreditam ser necessário o uso de materiais específicos e caros para criação de uma obra de arte. Depois de esculpidas, estas obras são enterradas em uma caixa de madeira e totalmente cobertas de areia molhada, onde o artista insere, então, pedaços de canos de PVC, por onde é derramado o alumínio derretido em alta temperatura. O alumínio quente ao encontrar o isopor, o derrete e assume seu espaço e forma. Após um período de resfriamento, a escultura é desenterrada e onde havia uma escultura de isopor, passa a existir uma escultura de alumínio fundido de igual forma e tamanho. Esta técnica, Corbiniano batizou como “fôrma perdida”, pois a escultura inicial em isopor deixa de existir, para que a escultura em alumínio surja e se transforme em obra final (figura 21). Não podendo ser reaproveitada a “fôrma”. Sendo única.

Figura 21 - Esculturas em alumínio fundido de Corbiniano Lins

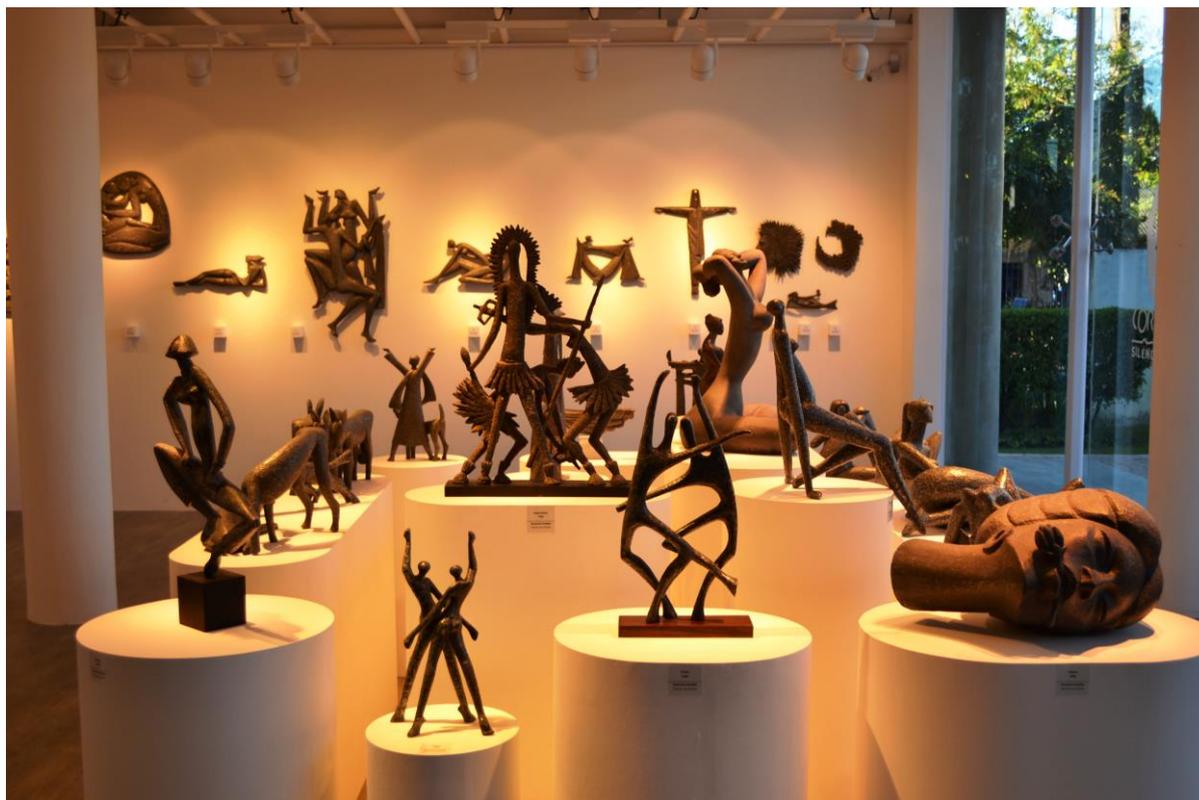


Foto: Gustavo Túlio

Fonte: Acervo do SESC -PE

O interesse passou a ser gritante. A informação sobre a técnica, gerou curiosidade, contemplação e análise de todas as obras expostas.

Ao tomarem conhecimento desta técnica, os estudantes e visitantes passaram a identificar as características principais e existentes nas obras de arte de Corbiniano, tais como: esculturas em alumínio, na maioria das vezes, de mulheres com corpos alongados e membros esguios, quase sempre sem fisionomia aparente e/ou sem vestimentas, esculturas de cunho religioso de cristianismo ou afro e muitas esculturas retratando cenas, trabalhos, profissões e manifestações culturais do povo nordestino.

A partir de então, passei a convidar os visitantes a reconhecerem e identificarem, as obras de Corbiniano existentes em nossa cidade, por exemplo: na Praça do Diário de Pernambuco; no Banco do Brasil, agência Rio Branco, agência Encruzilhada e agência Casa Amarela; nos shoppings Rio Mar e o Recife; supermercados Bompreço de Casa Amarela, Bompreço dos Aflitos e Bompreço da Caxangá; alguns prédios públicos como a Agência Central dos Correio Recife,

Senac da Av. Visc. de Suassuna e prédios residenciais como os Edf. Vila da Praça (Praça de Casa Forte, 551, Casa Forte), Edf. Carmel Park (Av. Dezesete de Agosto, 976), Edf. Jardins Christina Harley Lundrger (Rua Padre Roma, 291, Jaqueira – Recife - PE). Muitos retornaram à galeria para relatar, com muita alegria, o fato de descobrirem várias destas obras e de algumas outras. O que considero de extrema importância no aprendizado artístico, estético e cultural destes indivíduos.

A experiência de trabalhar na exposição “Corbiniano – O Silêncio da Forma”, me trouxe vários desafios: participar da montagem da exposição, pesquisar e conhecer Corbiniano e suas obras, construir minha mediação cultural, ... Desafios estes que acredito ter cumprido com aprendizado, conhecimento e muita alegria.

Acredito ter sido o principal ponto de importância da minha mediação cultural, o de aproximar, através de relatos, o público espontâneo ou agendado que visitou a exposição, do artista Corbiniano e de proporcionar uma maior interação destes indivíduos com a arte.

3. 1. 1. Um pouco sobre a vida e obra do artista José Corbiniano Lins

Homem “...de jeito simples, olhar contemplativo e mãos habilidosas que retratou durante todo este tempo fatos históricos, personagens da cultura brasileira, ... fundiu e forjou em alumínio o sentimento de liberdade e homenageou acima de tudo a figura da mulher”⁶. (figura 22).

Figura 22 - José Corbiniano Lins



Foto: Gustavo Túlio - Fonte: Acervo SESC - PE

O artista, desenhista, pintor e escultor pernambucano José Corbiniano Lins, nasceu no dia 2 de março de 1924 na cidade de Olinda - PE. Prestes a completar 93 anos de idade, segue trabalhando e atualmente mora em Recife – PE.

Aos 08 meses de idade, seu pai faleceu. Caçula, Corbiniano cresceu em uma família de seis mulheres, mãe e irmãs. Para ele, a mulher como tema mais constante em suas obras, deve-se a grande influência e referência da sua família em sua vida. Por vezes, dizendo ser “O Corbiniano” que é, graças a estas mulheres.

⁶ Bruna Pedrosa, curadora. Texto extraído do catálogo da exposição “ Corbiniano - O Silêncio da Forma”, 2015.

Desde muito pequeno, despertou interesse pela arte. Aos 08 anos de idade gostava e brincava de copiar desenhos, gravuras e pinturas. Aprendeu tapeçaria com a mãe e irmãs, arte que se dedicou por um curto período artístico.

No entanto, o gosto pelo desenho artístico cresceu e aos 17 anos, ingressa na Escola de Aprendizes e Artífices de Pernambuco, depois denominada Escola Técnica, Centro de Formação Tecnológica de Pernambuco (CEFET), conhecida atualmente como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Onde pode desenvolver o gosto pelo desenho artístico e aprimorar a técnica.

Em 1948, aos 28 anos de idade, Corbiniano entra para o Atelier Coletivo da Sociedade de Arte Moderna do Recife e juntamente com vários amigos que faziam parte do Atelier, fundam o Clube de Gravura também ligados à Sociedade de Arte Moderna do Recife. Posteriormente passa a trabalhar com gravuras, sendo premiado pelos seus trabalhos.

Passa a ter o contato com pintura e dedica-se a esta técnica por um período.

Foi no Atelier Coletivo que Corbiniano se deparou com o processo da descoberta e experimentação em esculpir o barro, e começou a se dedicar a esculturas.

As esculturas de Corbiniano tem uma identidade estética muito específica, unindo rusticidade à elegância de suas mulheres esguias e ousadas, facilmente reconhecidas e imprimindo a cada escultura sua assinatura. Suas obras de arte imprimem beleza a praças, residências e edifícios, estabelecimentos e órgãos públicos não só de nossa cidade, mas de várias cidades brasileiras e do exterior.

É um privilégio termos um artista com mais de meio século de trajetória de vida, dedicada a arte. Um pernambucano que representa e constrói ainda hoje, a história das artes plásticas no nosso estado.

Corbiniano é um artista incansável, pois ainda se dedicou a ilustrar livros e participar de comissões julgadoras de exposições. Expôs e participou de diversas exposições coletivas e individuais em galerias, museus, espaços culturais e salões de arte. Suas esculturas, tapeçarias, desenhos, pinturas, gravuras e painéis, são inúmeros e incontáveis e encontram-se por todo o Brasil e em países da Europa, da América Latina e do Oriente Médio.

3.2. Exposição “Um Mundo Chamado Ferreira” de Ferreira

As obras pertencentes à exposição “Um mundo chamado Ferreira” são um convite ao diálogo permanente, através das cenas de um cotidiano mágico, muitas vezes confuso e assustador, outras vezes lúdico, no qual a cultura popular, o imaginário, a mulher e a natureza protagonizam como principais motivos inspiradores do artista.⁷

A exposição “Um Mundo Chamado Ferreira” ocorreu de 26 de fevereiro a 27 de junho de 2016, em 83 dias úteis contou com visitação média de aproximadamente 25,8 pessoas por dia. Totalizando 2082 pessoas, sendo 933 de público espontâneo e 1149 de público agendado.

Essa exposição proporcionou aos visitantes conhecer o multiartista pernambucano, através da diversidade de técnicas e tendência estilísticas empregadas por Ferreira nas suas obras, bem como, proporcionar um grande passeio pelo universo de cores, formas, emoções e fantasias.

Foram apresentadas 76 obras de diferentes técnicas, com matérias e suportes diversificados. A mostra foi dividida nas séries: Nanquim, Esculturas, Azulejos, Abstrata, Porcelana e Cabeça Dos Amigos (figura 23).

Figura 23 – Exposição “Um Mundo Chamado Ferreira”



Foto: Gustavo Túlio

Fonte: Acervo do SESC -P

⁷ Texto de André Vitor Brandão, extraído do catálogo da exposição “Um Mundo Chamado Ferreira”, 2016, p. 25.

Seguindo a política cultural de disseminação de valores e fomento à cultura do SESC, a Galeria Corbiniano Lins, tem forte compromisso com a formação de público fruidor de artes, através do processo educativo de crianças, adolescentes e adultos que vivem no entorno da instituição, buscando através das escolas e organizações existentes no local a aproximação às obras de arte e aos artistas apresentados, visando despertar indivíduos críticos e formadores de opiniões. Sejam eles o público espontâneo (figura 24) ou grupos agendados de escolas, faculdades e instituições sociais.

Figura 24 – Público espontâneo



Foto: Patrícia Lauriana

Fonte: Acervo particular da autora

O Sesc de Santo Amaro abriga a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e todas as suas turmas visitam a Galeria de Arte. É feito o agendamento com as professoras para que todas as salas participem e que o trabalho de mediação cultural some e contribua para o ensino de arte aos alunos desta instituição.

Nesse ponto concordo com Alencar ao afirmar, "quando me refiro à mediação cultural, trato das ações educativas, especificamente das visitas, entendendo tais

ações mediadoras como provocativas, questionadoras, dialógicas e reflexivas, levando em conta os vários contextos envolvidos” (ALENCAR, 2008, p.25).

Neste sentido, tive uma experiência riquíssima. Júlia, estudante da Escola SESC, depois da visitação de sua sala, voltou a galeria com sua boneca Nina para me apresentar e dizendo que a mesma adora arte e gostaria muito que eu mediasse para ela. Foi uma grande surpresa e que me deixou bastante feliz, pois pude perceber a importância desta boneca para Júlia, a ligação que ela tem com sua boneca e com muita satisfação procurei dar dignidade a Nina e mediei de forma séria, mostrando a Júlia a minha satisfação em recebê-las na Galeria.

Pude aí ser uma ponte pra Nina, uma ponte pra Júlia e ainda possibilitar que Júlia seja uma ponte para sua boneca Nina. Fiquei imaginando quão rica é esta relação de sonhos de Júlia com sua boneca e de Júlia com a arte. (figura 25).

Figura 25 – Júlia e sua boneca Nina



Foto: Patrícia Lauriana

Fonte: Acervo particular da autora

Outra visita que muito me alegra é a da pequena Fernanda que estuda na Escola do Sesc e filha de um funcionário do SESC Pernambuco. Visitou primeiramente a exposição com sua professora e todos os alunos de sala. Apresentou muito interesse e deslumbramento. Desde então, ela volta diariamente a galeria e me procura para dar um beijo e um abraço. Fato que demonstra grande carinho a mim, por ter despertado nela uma vontade e, ao mesmo tempo, um prazer de estar em contato com a arte, direcionando a mim a possibilidade deste conhecimento e satisfação (figura 26).

Figura 26 – Fernanda: visitante assídua da Galeria.



Foto: Patrícia Lauriana

Fonte: Acervo particular da autora

A exposição de Ferreira contou com diversos grupos de escolas, dos quais alguns vivenciaram a experiência de conhecer uma galeria de arte pela primeira vez (figuras 27, 28, 29 e 30).

Figura 27 – Estudantes exibindo as atividade desenhar o amigo: “Cabeça de Amigos” .



Foto: Patrícia Lauriana

Fonte: Acervo particular da autora

Figura 28 - Resultado da atividade de desenhar o amigo.
Meu retrato feito pelo estudante, Iverson



Foto: Anita de Burgos Brito - Fonte: Acervo particular

Figura 29 – Estudantes do 7º Ano do Fundamental II de uma escola pública do Bairro de Santo Amaro



Foto: Patrícia Lauriana

Fonte: Acervo particular da autora

Figura 30 – Estudantes do Infantil III da Escola do Sesc de Santo Amaro



Foto: Anita de Burgos Brito

Fonte: Acervo particular

A exposição “um Mundo Chamado Ferreira” teve sua idealização, montagem e apresentação toda estudada e criada pelo departamento de Cultura do SESC de Santo Amaro, Recife – PE, em parceria e com a participação do artista Ferreira.

A coordenação, curadoria e expografia ficaram a cargo de Valkíria Dias Porto (Coordenadora Geral de Cultura), Ailma Andrade (Coordenadora Local de Cultura – SESC Santo Amaro) e Patrícia Lauriana (Arte Eucadora e Professora).

Junto com Patrícia Lauriana, pude criar e desenvolver o material educativo e desta forma, idealizar e conduzir minha mediação cultural. Foi muito enriquecedor e trabalhar para proporcionar um elo dos indivíduos com a arte, traz uma nova visão de mundo e de si mesmo, transformando o olhar, o entendimento, gera a crítica e o diálogo com nossa realidade, com nosso mundo.

Desde o princípio participei de visitas ao ateliê de vários contatos com o artista e da estrutura da montagem da exposição na galeria Corbiniano Lins, opinando em aspectos que achei pertinentes, tais como: escolha, disposição e divisão por séries das obras de arte (figuras 31 e 32).

Figura 31 – Atelier de Ferreira, organização separação das obras de arte



Foto: Patrícia Lauriana

Fonte: Acervo particular da autora

Figura 32 - Transporte das obras para a Galeria Corbiniano Lins



Foto: Patrícia Lauriana Fonte: Acervo particular da autora

Através da minha mediação na exposição de Ferreira, “Um Mundo Chamado Ferreira”, busquei desenvolver uma forma de alfabetização visual, de conhecimento, interesse e compreensão crítica das obras e da experiência estética diferenciada, visando a inclusão de indivíduos e a democratização da arte e de bens culturais. Estabelecendo esta ponte entre as pessoas que nos visitam com o artista, através da sua obra de arte. Este encurtamento de distâncias, cria e alimenta sonhos e possibilidades, desmistificando a arte como sendo um instrumento de expressão e cultura para poucos e sua elitização.

De acordo com Martins (2005, apud NAKASHATO, 2009, p. 57), “mediação é encontro; é ampliação de conhecimentos; é ir ao encontro do repertório cultural e dos interesses do outro; é conectar conteúdos e interesses; é ir além dos conteúdos; é aproximar; é reflexão; é experiência; é diálogo, conversação; é provocação; é atitude do professor; é compartilhar”.

Nesse sentido, a fim de promover democratização da cultura a Galeria de Arte Corbiniano Lins, propõe o encontro de instituições sociais com as exposições em cartaz. Segundo Barbosa e Coutinho (2009, p. 21-22), “no contexto da mediação social os museus têm muito a contribuir e muitos já o estão fazendo. Acreditamos que a atuação dos museus e centros culturais na educação geral e na educação popular será cada vez maior e mais profissionalizada”.

A exposição de Ferreira recebeu os usuários da Casa de Passagem que presta o apoio a pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social. Eram adultos que nunca estiveram em um espaço expositivo. Como mediadora que acredita em transformações a partir da experiência estética, me dediquei a acolher esse grupo propondo um diálogo simples, porém reflexivo sobre a arte. Trazendo questões de memória, afetividade e identidade, tão presentes nas obras de Ferreira. Depois desse primeiro momento os convidei para participarem de uma atividade artística em que trabalharam com colagem e desenho. Buscando na memória fatos que marcaram suas vidas. Foi uma manhã muito proveitosa, tenho a certeza que o grupo saiu da Galeria com uma nova visão sobre a arte. Era um grupo formado por quatro homens acompanhados por duas Assistentes Sociais da instituição, que relataram não terem dormido a noite anterior, tamanha ansiedade de conhecer a exposição. Ficaram encantados com as obras, com o espaço e com a atenção que receberam. Foram bastante receptivos e participativos. Contaram histórias de vida, relatos das próprias experiências. E na despedida, instiguei-os a olharem sempre a sua volta, porque a cidade tem muitas obras de arte espalhadas pelas ruas, praças e prédios, além de espaços expositivos gratuito aberto ao público (figuras 33, 34, 35, 36 e 37).

Figura 33 – Mediação com o grupo



Foto: Veruschka Greenhalgh

Fonte: Acervo particular da autora

Figura 34 - A atividade artística de colagem e desenho



Foto: Veruschka Greenhalgh

Fonte: Acervo particular da autora

Figura 35 – A produção criativa



Foto: Veruschka Greenhalgh - Fonte: Acervo particular da autora

Figura 36- A produção criativa

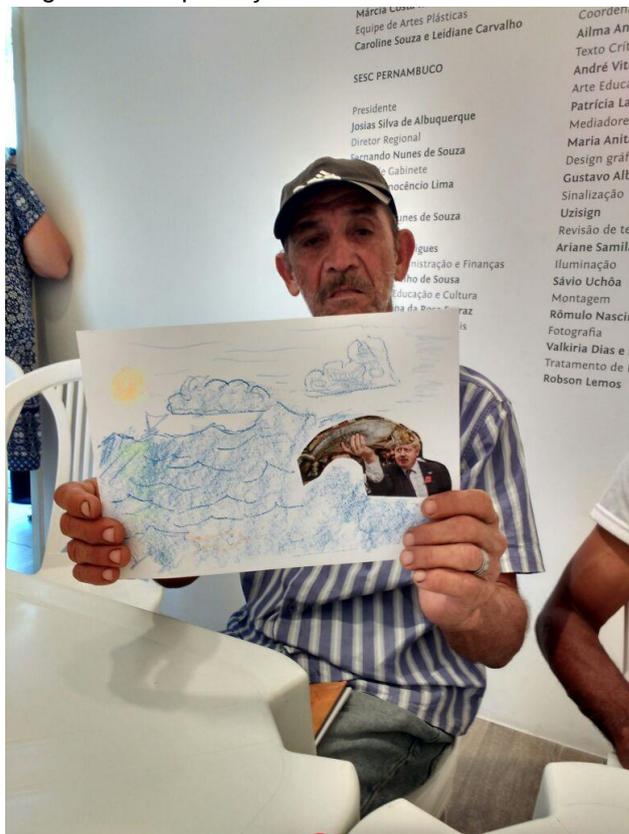


Foto: Veruschka Greenhalgh
Fonte: Acervo particular da autora

Figura 37 – A produção criativa

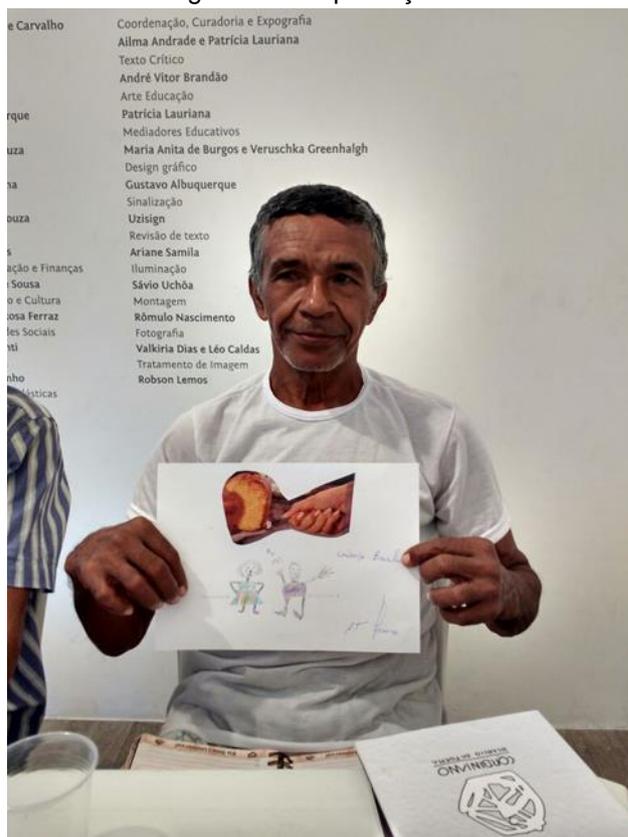


Foto: Veruschka Greenhalgh
Fonte: Acervo particular da autora

3. 2. 1. Um pouco sobre o multiartista Ferreira e sua obra

José Ferreira de Carvalho (figura 38), nasceu em 1949, no bairro de Campo Grande, em Recife – PE, onde viveu a sua infância, a adolescência e onde permanece até hoje com seu ateliê. Graduado em Administração e Economia pela FESP, também trabalhou na ABC Rádio e Televisão. Foi do pai que recebeu estímulo e compreensão para abandonar o ofício de administrador e se dedicar definitivamente à vida artística. Frequentou várias escolas de artes, ateliers e a Escola de Belas Artes de Pernambuco e aprendeu várias técnicas artísticas em viagens ao exterior.

Figura 38 - Ferreira

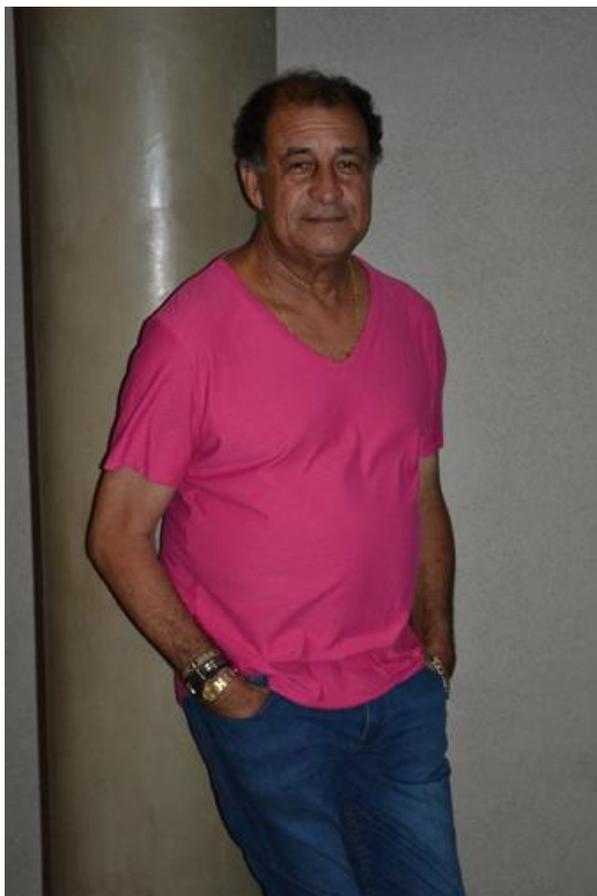


Foto: Gustavo Túlio - Fonte: Acervo do SESC -PE

O convívio e amizade com vários artistas locais, entre eles: João Câmara, Wellington Virgolino, José de Moura, Delano e outros pintores, participou da criação da Oficina Guaianeses de Gravuras, que se instalou no Alto da Ribeira em Olinda.

Atualmente faz do seu ateliê em Campo Grande, não só um espaço de criação, mas um local repleto do que o artista sonha e cria. Ferreira é um multiartista, produz desenhos e pinturas em diversos estilos e técnicas e utiliza diferentes suportes para dar vida às criações. Pintor, escultor, vitralista e ceramista, além de murais em mosaicos e cerâmicas, também faz artesanato, pinta roupas, azulejos e porcelanas predominantemente inspirados por temas locais.

A mediação na exposição “Um Mundo Chamado Ferreira” contou com uma grande diversidade de obras e de técnicas que deram possibilidades de vários questionamentos, conhecimentos, aproximação de diversas linguagens artísticas, bem como, das técnicas utilizadas pelo artista como: pinturas acrílicas e óleo em telas, pintura em porcelana, pintura em azulejos, desenhos em papel com nanquim e esculturas em cerâmicas vitrificadas.

Suas obras retratam cenas de cotidianos comuns à nossa cultura e hábitos, sendo reais e/ou imaginárias, mas que aproximam os visitantes de suas realidades e lhes proporcionam um sentimento de pertença, interesse e interpretação do mundo vivido.

O uso de cores fortes e vibrantes chama a atenção e provocou o interesse no conhecimento da obra e do artista.

A exposição foi apresentada e dividida em séries, facilitando o conhecimento e entendimento das obras e técnicas utilizadas pelo artista. São elas:

- Série Nanquim composta por 10 desenhos em papel, onde destaco a habilidade e destreza do artista, para a execução deste técnica chinesa milenar.
- Série Esculturas com 24 peças em diferentes tamanhos, indo das mini esculturas às fascinantes esculturas de mais de um metro de altura, onde as criaturas antropomórficas (seres concebidos com forma ou características humanas) e mutantes eram delicadamente apresentadas.
- Série Azulejos foram apresentadas 06 mesas criadas em forma de mosaicos, utilizando-se da técnica de azulejos pintados com OG (Over Glass – tinta especial para vidros e porcelanas), onde rostos, pássaros, tartarugas e natureza morta são representadas em cores e traços suaves. Dentro desta mesma técnica, os Murais pintados por Ferreira, que podem ser vistos por toda a cidade, retratam cenas do nosso cotidiano, festas e brincadeiras

populares, acontecimentos sociais (feiras, enterros, procissões, etc) e animais (cobras, pássaros e tartarugas).

- Série Abstrata composta de três pinturas sobre tela com traços fortes e vigorosos e com o uso de cores fortes, mas de uma beleza impactante, onde os visitantes eram chamados a fazerem uma leitura particular e minuciosa; construindo a sua própria narrativa visual.
- Série Porcelana 09 pratos nos apresentam a delicada técnica aprendida na cidade francesa de Limoges, por Ferreira. Rostos e figuras da nossa fauna e flora estão representando o mundo poético do artista.
- Série Cabeça de Amigos, 16 telas pintadas à óleo em estilo expressionista com tendências à técnica de caricaturas, que Ferreira retrata seus amigos de longas datas, com um olhar bem próprio seu, com expressões fortes, distorções, cores vibrantes e pinceladas rápidas, de forma quase instantânea.

Ferreira sempre se mostrou muito próximo à exposição e ao meu trabalho de mediadora. Todas as visitas que eram agendadas, participávamos a ele e em muitas delas, ele aparecia de surpresa e os visitantes ficavam perplexos com a presença do próprio artista da exposição desenhando para eles (figura 39).



Figura 39 - Ferreira desenhando para estudantes de uma escola pública de Recife.

Foto: Anita de Burgos Brito
Fonte: Acervo particular

Da mesma forma, desenhou para mim na contracapa do livro que me presenteou, sobre sua vida e obra, “Ferreira, Redescobrimdo o Paraíso”, organizado por Paulo Bruscky, Jaci Bezerra e Sylvia Pontual (figura 40). No meu desenho faz uma referência a cantora de Funk Anita se referindo a minha pessoa como “Anita a Poderosa”, pois a cantora recebe a adjetivação de poderosa devido ao grande sucesso da música “Show das Poderosas”, passando a ficar conhecida como Anita a Poderosa (figura 41) .

Figura 40 - Livro: “Ferreira, Redescobrimdo o Paraíso”.

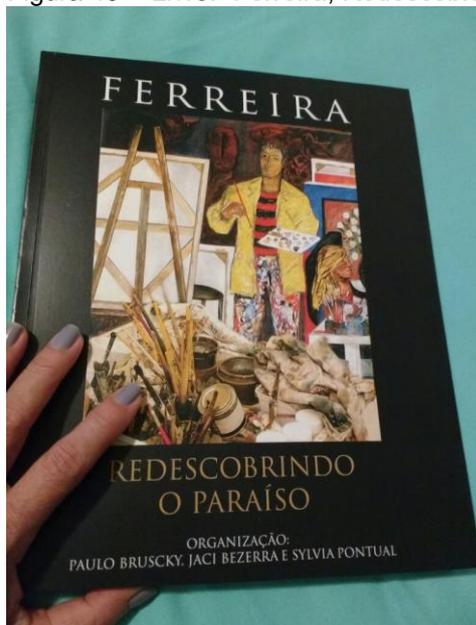


Foto: Anita de Burgos Brito - Fonte: Acervo particular

Figura 41 - Desenho que Ferreira fez para mim na contracapa do livro: “Ferreira, Redescobrimdo o Paraíso”,

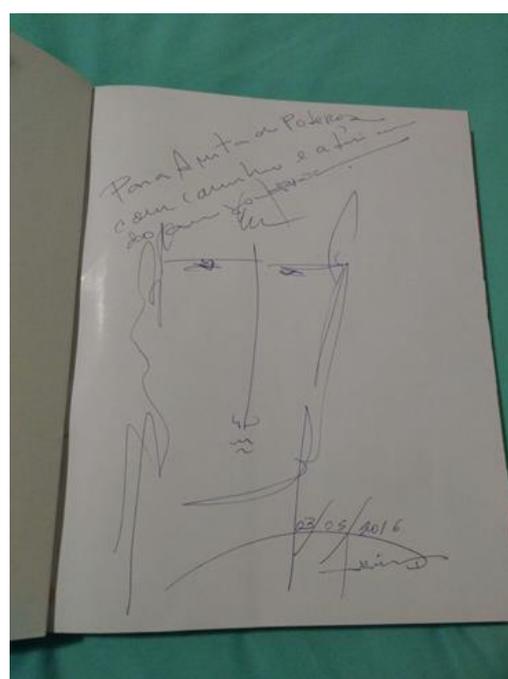


Foto: Anita de Burgos Brito
Fonte: Acervo particular

A Presença de Ferreira causava espanto, admiração e encantamento. Sempre de muita importância para que este elo entre a obra, o artista e o indivíduo, se concretizasse e desmistificasse a arte como algo inatingível ao público. Foram momentos mágicos, desafiadores tamanho eram os questionamentos, mais concretos. Para a maioria daqueles estudantes, que nunca tinham entrado em uma galeria de arte, ver o próprio artista produzindo para eles foi realmente um sonho. Naqueles momentos, com certeza, esses meninos e meninas se sentiram valorizados, importantes e inseridos naquele espaço jamais pensado antes.

Senti-me extremamente recompensada, pois através da minha mediação eles passaram a ter interesses e inquietações ao ponto de voltarem espontaneamente a galeria para se sentirem mais próximos ao artista e sua arte e da arte com eles mesmo. Então, acredito que as transformações individuais se deram e em cada indivíduo um novo olhar de busca, entendimento e transformação, tal era o interesse apresentado.

4. Pontos a refletir

Apesar de tantos pontos positivos nas duas experiências de mediação, tenho que elencar alguns que merecem reflexão. Não os aponto como falhas, mais sim como sugestões para ampliar a visitação, atingindo um público maior e mais diversificado. A Galeria de Arte Corbiniano Lins é recente, tem um pouco mais de um ano. Portanto ainda é pouco conhecida pelo público.

Sendo assim sugiro: sistemática divulgação nas redes sociais das exposições e atividades educativas da Galeria Corbiniano Lins; a oferta de cursos e oficinas de arte, com divulgação na internet e redes sociais; parceria com todos os departamentos e unidades do Sesc a fim de divulgar as exposições e atividades da Galeria; parceria com o setor responsável por transporte a fim de viabilizar o acesso de estudantes das escolas do Sesc (das demais unidades) ou outras escolas e instituições à Galeria.

Essas ações contribuiriam para maior circulação de pessoas na galeria facilitando o acesso do público com o universo da arte. Nesse sentido, Barbosa e Coutinho (2009, p. 21), afirmam que “o esforço que se emprega para ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca, resulta

em benefícios sociais como qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da mediação que realizo, busco levantar questionamentos sobre o entendimento da arte apresentada, sobre sua valoração, sua materialidade, produção, apresentação, função e sobre as intenções do artista.

Entendo que a mediação cultural não deve registrar discursos próprios, pois fundamenta-se em todos os conceitos e teorias relacionadas a prática artística. Mas, acredito que a mediação contribui muito para ampliar os conceitos artísticos, métodos, conteúdos, apresentação e aproximação de artistas com o público e vice e versa.

Hoje, a Mediação Cultural se tornou uma prática institucionalizada estando vinculada ao sistema escolar e educacional, na educação pedagógica, na sociedade através da sua demanda de educação. Tanto na arte em si, como na mediação cultural, as abordagens são interdisciplinares.

Certa disto, através da mediação, busco estabelecer interação e troca com os indivíduos interessados em arte, com o intuito de promover o envolvimento destes, sejam crianças ou adultos, no conhecimento e criação artística.

Considero de fundamental importância na atuação de mediação cultural, a estratégia de estabelecer uma comunicação com estas pessoas, entendendo e se fazendo entender. A fim de dinamizar a comunicação, a atividade de mediação cultural, conta hoje com muitos recursos e meios interativos, através das mídias e de aplicativos que facilitam o acesso e conhecimento sobre arte, artistas e processos criativos. Pois, este entendimento nos prepara para outras percepções artísticas e também, não de menor valor, de outras percepções de nossas próprias vidas cotidianas.

Não busco apenas introduzir este público ao mundo artístico, de forma elitizada, mas sobretudo de, através do entusiasmo deles, sensibilizá-los artisticamente com o intuito primordial de formar um público sensível, independentemente de serem intelectuais ou não em artes.

É de suma importância incentivar o interesse deles, pelos museus, galerias e exposições, valorizando sempre estes espaços como lugares de conhecimento e sensações infinitas. Esta afetividade com estes espaços, gera uma sensação de bem-estar, de acolhimento, de pertença e de proximidade com a obra de arte e o artista. De uma forma bem natural, através da mediação procuro facilitar este acesso cultural e físico. Pois, entendo que o principal papel do educativo é provocar inquietações e gerar questionamentos entre a obra de arte e a vida cotidiana e, conseqüentemente, estas instituições são transformadoras.

Concluo muito feliz e realizada essas experiências, que foram além de profissionais, experiências de vida. Em cada momento vivenciado durante a mediação das duas exposições, pude experimentar momentos especiais de entrega, trocas, aprendizados, interações com o público e com os artistas, e sem sombra de dúvidas, realização pessoal. Cresci com essas experiências. Cresci como professora de arte. Cresci como pessoa. Hoje, como professora de arte, posso dizer com firmeza que o papel de uma(um) mediadora(o) é ser uma(um) facilitadora(o) do diálogo sujeito/obra contribuindo para sua transformação.

REFERÊNCIAS

ALLARD, M.; BOUCHER, S. **Le musée et l'école**. Québec: Hurtubise HMH, 1991.

ALENCAR, Valéria Peixoto. **O mediador cultural: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e de exposições de arte**. São Paulo: Instituto de Artes da Universidade Paulista, 2008

BARBOSA A. M.; COUTINHO R. G; SALES. **Artes Visuais: da exposição à sala de aula**. EDUSP. São Paulo-PE, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social/** Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (orgs). – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo - SP: Editora Perspectiva S. A. 4ª ed. 1999.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Metas do Plano Nacional de Cultura**. Brasília, DF. Dezembro de 2011.

Disponível em:

<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/>

Acesso em 30 abr. 2016.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 11.904, DE 14 DE JANEIRO DE 2009, Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências.**

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Lei/L11904.htm> Acesso: Mai. 2016.

CAVALCANTI, A. E. L. N.. **Construção de uma metodologia para mediação: uma experiência no Instituto de Arte Contemporânea da UFPE.** In: 13º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2004, Brasília. Arte em pesquisa: especificidades. Brasília: Editora da Pós-Graduação da Universidade de Brasília, 2004. v. 2. p. 32-38.

CENSO Demográfico, 2010. **Resultados do universo: características da população e domicílios.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 30 abr. 2016.

CHAGAS, Mário de Souza; GODOY, Solange de Sampaio. **Tradição e ruptura no Museu Histórico Nacional.** Anais do Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro, v. 27, 1995.

DABUL, Lígia. **Museus de grandes novidades: centros culturais e seu público.** 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v14n29/a11v14n29.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2016.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Ed.). **Conceitos-chave de Museologia.** Tradução e comentários de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus; Secretaria de Estado da Cultura do Rio de Janeiro/FUNARJ, 2014.

Ferreira: redescobrimo o paraíso / organização: Paulo Bruscky, Jaci Bezerra e Sylvia Pontual, P. 15, Recife, CEPE, 2006.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio: conceitos, métodos e reflexões para formulação de política.** In: Anais do Simpósio Internacional Museu e Educação, Conceitos e Métodos. s/e, São Paulo, 2001.

JAPIASSU, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KÖPTCKE, L. **Parceria Museu e Escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito.** In: GOUVÊA, G. et al. (orgs.). Educação e Museu. A construção social do caráter educativo dos museus de ciências. Rio de Janeiro: Editora Access, 2003. p. 107-128.

LOUREIRO, Maria Lucia de N. M.. **Webmuseus de arte: aparatos informacionais no ciberespaço**. Ciência da Informação, v. 33, n. 2, p. 97-105, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cienciadainformacao/include/getdoc.php?id=1090&article=126&mode=pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.

MARANDINO, Martha (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco** – São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste (org.) **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Pós-Graduação. Instituto de Artes da UNESP, 2005.

MOURA, Lídice Romano de. **Arte e educação: uma experiência de formação de educadores mediadores**. São Paulo: Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, 2007 (Dissertação de Mestrado).

NAKASHATO, Guilherme. **A educação não formal como campo de estágio: contribuições na formação inicial do arte/educador**. São Paulo: SESI-SP editora, 2012. (Prata da casa. Programa Publique-se SESI).

SESC, Departamento Nacional. **Nossa História**. Rio de Janeiro-RJ, s/d. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/nossa_historia/> Acesso em: 15 de abr. 2016.

VAN MENSCH, Peter. **Museus em movimento: uma estimulante visão dinâmica sobre interrelação museologia-museus**. *Cadernos Museológicos*, Rio de Janeiro, n.1, 1989, p. 49-54.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

Artur Vicente Bezerra Ferreira da Silva

**QUADRINHOS E ALFABETISMO VISUAL: Uma Narrativa
A/r/tográfica**



**Recife - Pernambuco
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

Artur Vicente Bezerra Ferreira da Silva

**QUADRINHOS E ALFABETISMO VISUAL: Uma Narrativa
A/r/tográfica**



Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sob orientação da prof^a Maria Betânia e Silva, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais.

**Recife - Pernambuco
2016**

Artur Vicente Bezerra Ferreira da Silva

**QUADRINHOS E ALFABETISMO VISUAL: Uma Narrativa
A/r/tográfica**



Data: _____
Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. _____
Assinatura: _____

Prof. _____
Assinatura: _____

Prof. _____
Assinatura: _____

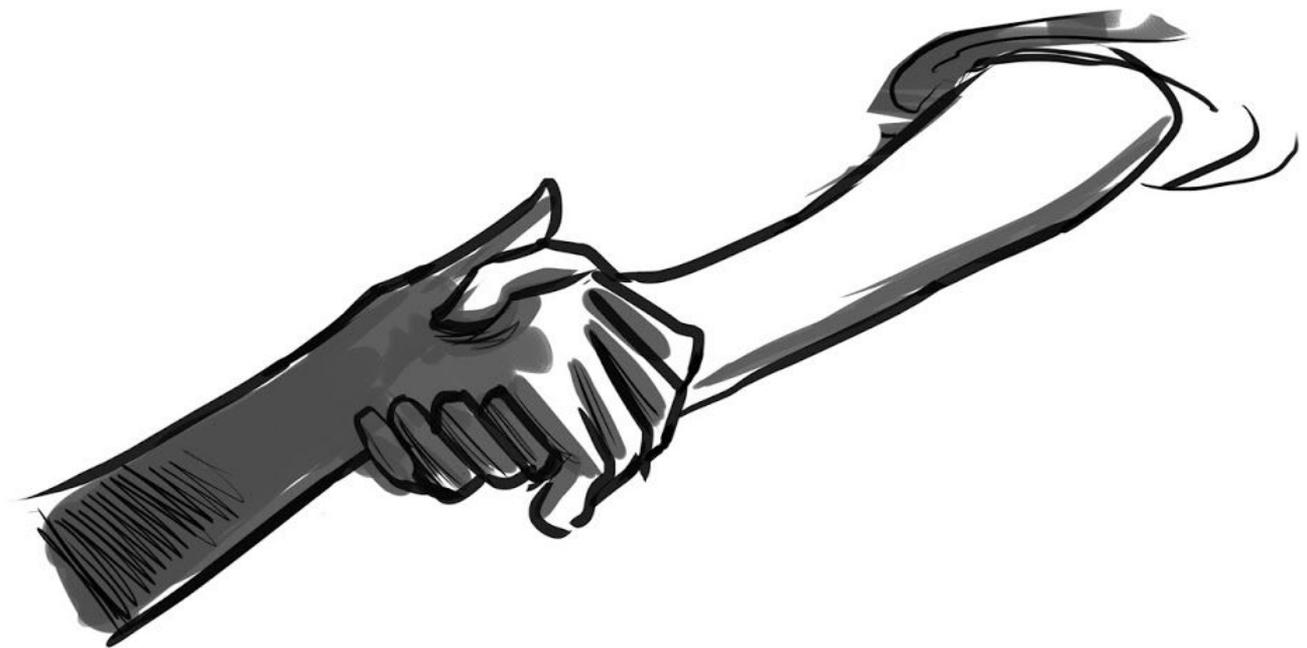
Agradecimentos

À meus pais, por todo esforço sobre-humano que fizeram e fazem para que eu não tivesse que abdicar da educação ou dos meus sonhos.

À professora Betânia pela paciência, pelas preciosas sugestões, por ter me aceitado como orientando.

Aos meus amigos pelo incentivo à minha arte, incluso os amigos que participaram desta pesquisa.

E principalmente à Deus, pela vida que me trouxe todas essas fantásticas pessoas e vivências.



MAPA (C) ARTOGRÁFICO



○ INÍCIO
página 7

Resumo
página 6

MAR DO
MÉTODO
página 16

LOCAL
DAS
ANÁLISES
página 24

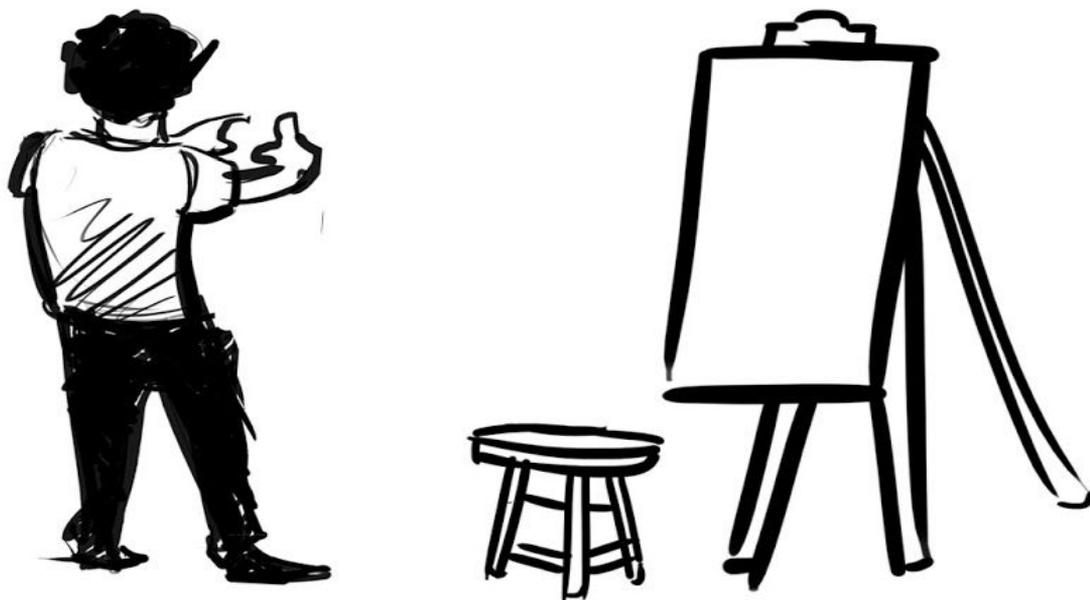
CONCLUSÕES
página 47

Referências
página 43

RESUMINDO...

O trabalho a seguir é uma pesquisa baseada em arte e prática artística - a chamada A/r/tografia - que busca responder a questão: Como as Histórias em Quadrinhos podem contribuir no processo de leitura de imagens? Entrevistando um grupo de dez amigos universitários através das redes sociais, a partir da leitura de uma tirinha produzida por mim, analiso as impressões e experiências pessoais do grupo afim de averiguar as potencialidades da mídia nos processos de alfabetismo visual, de forma estimular outros arte educadores a também usarem os quadrinhos em suas práticas.

Palavras-chave: quadrinhos; a/r/tografia; leitura de imagens.





Desde jovem, eu e meus amigos consumíamos produtos da cultura pop; nossa infância e adolescência foi permeada pelas mídias do mundo globalizado: filmes, desenhos animados e principalmente as histórias em quadrinhos.



Era nossa válvula de escape, muitas vezes quando as aulas estavam desinteressantes, não pelos professores em si, mas havia algo (ou não havia) na abordagem dos conteúdos que não nos atraía, e nos fazia fugir para o entretenimento.



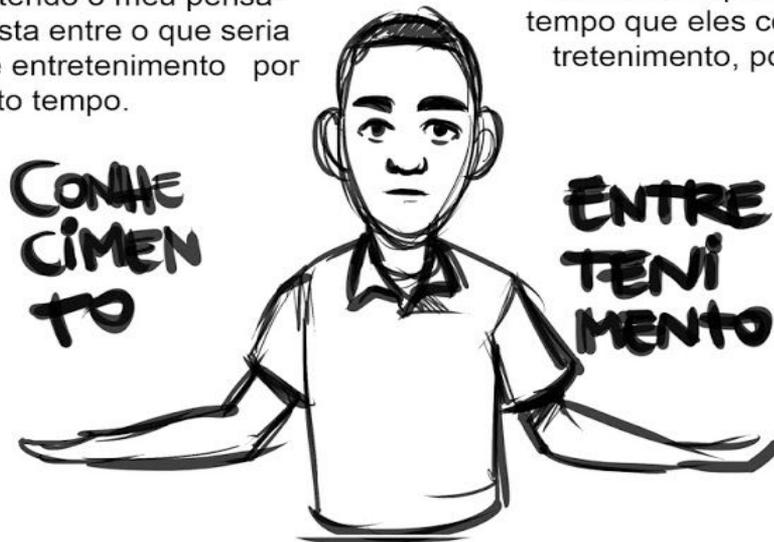
Em meio à matemática, geografia e soluções químicas, o que realmente me instigava eram as tirinhas inseridas no meio dos textos dos livros.

Eu mal percebia, mas toda essa carga “extracurricular” contribuiu fortemente para minha formação educacional. Nós, na escola ainda não assimilávamos bem isso. Nosso entretenimento dos intervalos de aula, nos fazia debater sobre arte política, ciência; mas por falta de orientação, deixamos passar batido.



Essa falta de direcionamento não me deixou enxergar uma gama de possibilidades, mantendo o meu pensamento separatista entre o que seria conhecimento e entretenimento por muito tempo.

Hoje eu reavalio tudo e penso nessas possibilidades, interdisciplinares e artísticas dos quadrinhos, ao mesmo tempo que eles continuam sendo entretenimento, por várias décadas.



Atualmente, como artista e professor de arte, eu percebo que posso aproveitar essas possibilidades, criando rumos alternativos, contribuir para de alguma maneira, mudar visões de mundo.

PP
Arte

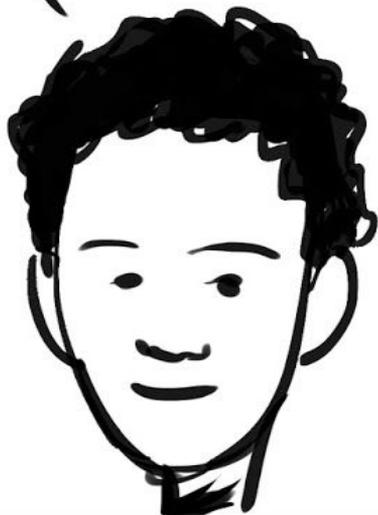


Por isso que sinto a necessidade de ter um recorte de como esse grupo - meus amigos de escola, que hoje são universitários, e amigos que conheci dentro da universidade - vê o mundo; já que essas gerações crescem em contato com tecnologias que dependem fortemente da visualidade, bombardeadas de diversas formas de imagens, e querendo ou não, os quadrinhos estão inseridos entre essas formas, então nada melhor que usá-los para obter esse recorte.

|| IMAGEM ||

Linguagem

E então, gostaria de me acompanhar nessa jornada?



Ótimo, então vamos pra próxima página.



O que são quadrinhos? Essa pergunta diversas vezes feita e outras diversas respondida por pensadores e entusiastas, nos ajudou a chegar até aqui; mas não será ela que nos fará seguir adiante. O que podem ser quadrinhos? Sim, talvez essa seja a indagação que nos fará avançar na nossa pesquisa.



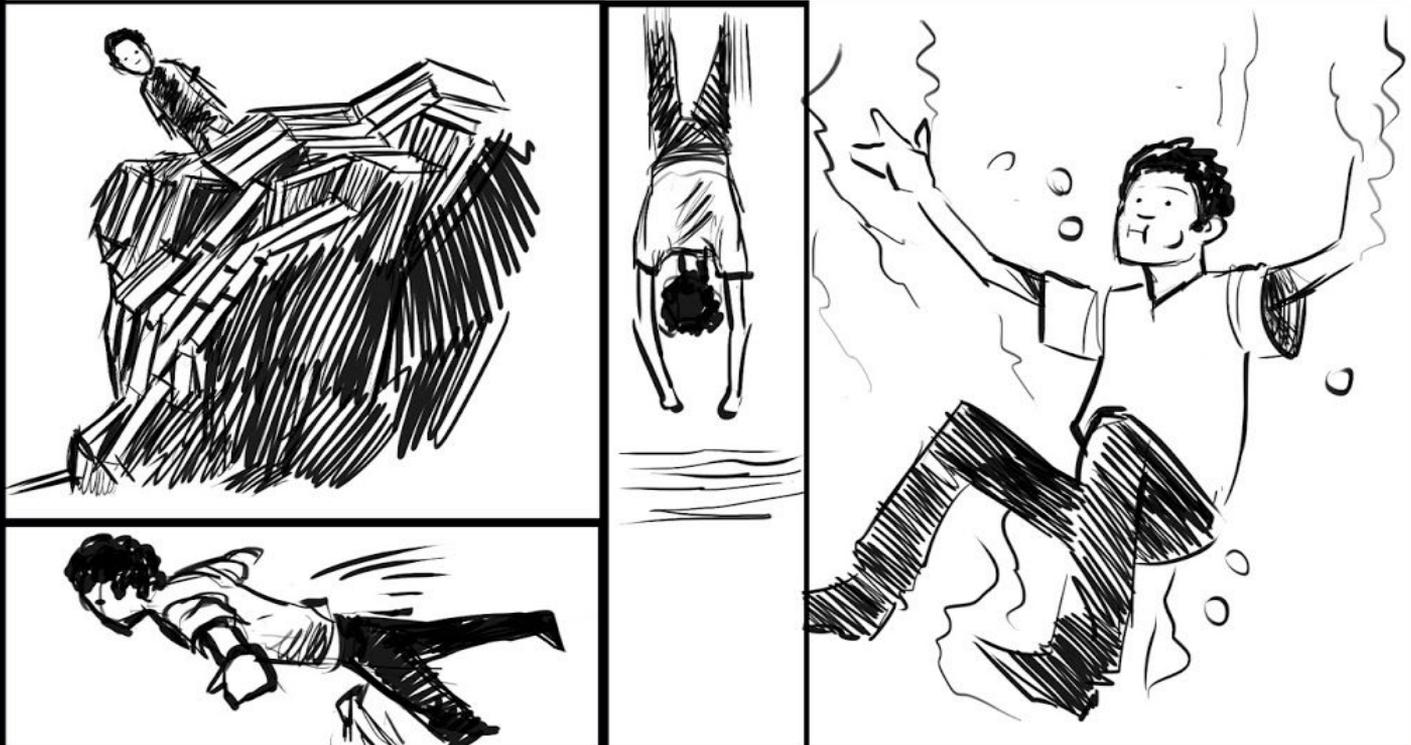
Para começarmos, é necessário ampliar nossa visão; Scott McCloud (2006) nos apresenta um ponto de vista, e permite um vislumbre do que nos ajuda a elucidar essa indagação. Vamos chegar até ele e dar uma olhada?



Que magnífica ampliada nos horizontes, não?

(MC CLOUD, 2006, p. 10-11)





Os quadrinhos, segundo os conceitos de McCloud, podem ser obras literárias, obras de arte; podem abordar quaisquer assuntos, ser feito para e por todos os públicos, gêneros, que tem potencial para reconhecimento legal e acadêmico, podendo assim ter uma melhor percepção pública e por fim ter um valor justo e democrático que beneficie tanto os direitos dos leitores quanto dos autores. A partir dessas respostas, mergulhamos nos conceitos que nos são mais pertinentes para esse trabalho: Arte, Percepção pública e escrutínio institucional.

Sigo na correnteza desses conceitos, pois eles permearão toda essa pesquisa, e é com base neles que exploro o potencial infinito e os rumos alternativos que citei quadros atrás.



UNIVERSIDADE
QUADRINHOS
Arte Educação

Depois de muito nadar, chego na pergunta principal:

Como as Histórias em Quadrinhos podem contribuir no processo de leitura de imagens?

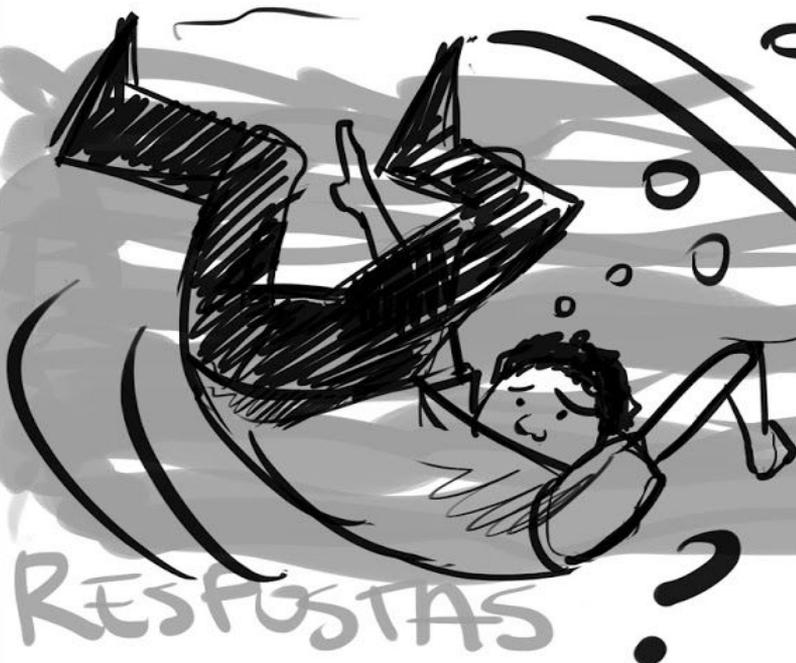
? PESQUISA

Mas eu apenas cheguei na pergunta, ainda é necessário entrevistar; coletar os dados, refletir sobre esses dados e analisá-los. E como artista, professor e pesquisador, quero estar conectado diretamente com cada parte do processo.



QUALITATIVA

De repente, a correnteza começa a ficar forte, irregular; as dúvidas estão me fazendo sufocar. Parece que nenhuma forma de pesquisa satisfaz o processo que estou desenvolvendo, todas as pesquisas e leituras parecem não fazer sentido, o que Gil (2008, p.59) define como um erro de pesquisadores inexperientes quando adotam um tipo de pesquisa que não é recomendado; tendo ao final um “amontoado de dados que não conseguem analisar e interpretar.”



RESULTADOS

É então que as águas ficam turvas e a correnteza que antes só aumentara, agora não tem nem um fluxo contínuo e me faz somente rodar e rodar no escuro que vai ficando cada vez maior. Eu me questiono se mergulhar foi realmente uma boa ideia...

RESPOSTAS



Procuro nas minhas leituras, referencial teórico que dê legitimidade à minha pesquisa, como se o que eu buscasse fosse conclusivo. Eu estava me entregando ao comodismo da pesquisa tradicional. Adaptando meu fazer artístico e docente ao normativo que tanto debati.

ESTUDO DE CASO
PESQUISA



“A arte na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses”
(FRANGE, 2008, p. 36).

Mas aos poucos esquecendo disso, aprofundava para o abismo do academicismo puro, que por vezes demonstrei insatisfação com o mesmo.

É, tá tudo perdido, vou ter que mudar meu método de pesquisa, não se encaixa totalmente em nenhuma das que vi previamente...



Espera, que luz é essa?
Eu pensei que estava fundo demais pra qualquer luz chegar até aqui...



É uma mão...ainda me alcança?
Como?
Então...bem, não tenho nada a perder, é
uma oportunidade de voltar a ver e sair
desse abismo.

Espera, só pode ser...
É isso, minha orientadora!
Professora Betânia!

Calma! Há todo tipo de águas na
Pesquisa em Arte!
Talvez você devesse nadar em
outro afluente!

É isso! Agora sim, seguir na corren-
teza de outro afluente, pode me dar
possibilidades que a pesquisa tradi-
cional não pode ou não procura.

Experimente nadar por aquelas águas!



Encontrei, através de conversas com minha orientadora, uma forma de pesquisa que me permite não só criar, mas analisar o impacto das minhas criações em determinado público; modificando não só a visão dos sujeitos com relação à Arte, mas a minha própria relação com o ensino de Artes, gerando assim, novas inquietações, debates e também novas produções.

A/r/tografia

A/r/tografia ?

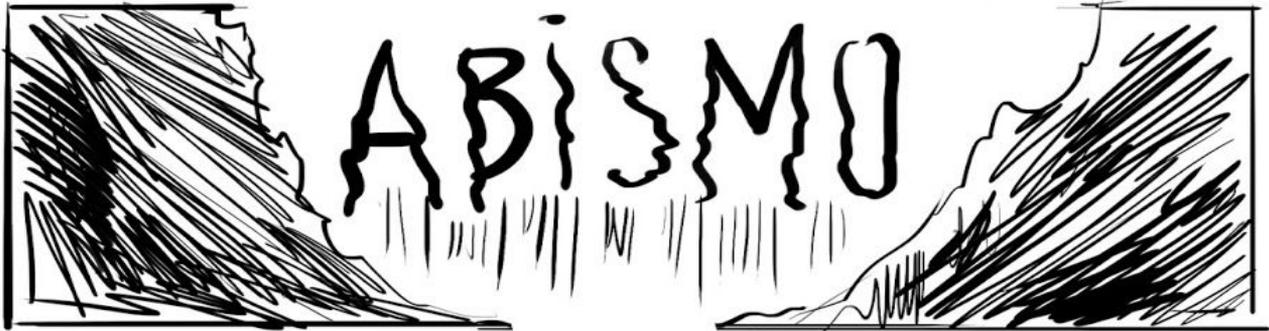
A/r/tografia... Por que uma palavra particionada? Qual seu significado? Que conceitos aborda? Quais suas aplicações e implicações?

Espero que a esse ponto todos tenham entendido que usei a água como metáfora, e espero também não estranhem se daqui pra frente eu aparecer fora dela...



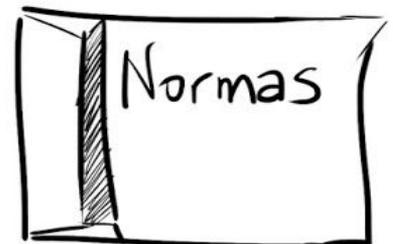
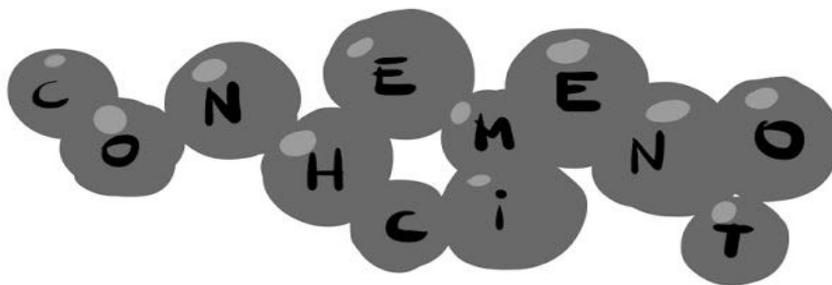
academicismo

PRODUÇÃO ARTÍSTICA



A metodologia acadêmica tradicional nem sempre contempla todas as produções dos arte/educadores; tempos atrás, esse trabalho por exemplo, poderia não ter sido produzido em virtude da normatividade. Discute-se muito mudança de currículo, novas abordagens, e na Arte vemos uma grande oportunidade para isso:

“Contudo, muitas universidades brasileiras e vários arte educadores, ou seja, todos aqueles que ensinam em Instituições de Ensino Superior de Artes, opõem-se ao positivismo e procuram demonstrar que o domínio social e cultural, dentro do qual a investigação científica e artística ocorre, representa um fator fundamental na construção do conhecimento, portanto, os métodos adaptados das ciências não podem ser tomados como o único critério para a produção e formas de circulação do conhecimento.” (DIAS, 2013, p.23).



Ou seja, para determinadas formas de produção de conhecimento, normas não são mais que amarras prendendo ideias que não cabem nos padrões pré-estabelecidos, baseados em ciências exatas. O que busco aqui podemos definir como Pesquisa Baseada em Artes e/ou Pesquisa Educacional Baseada em Artes, que busca criticar, articular, ao invés de tentar obter uma verificação infalível, “pois está baseada no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo” (DIAS, 2013, p. 23).

A/r/tografia



A/r/tografia nada mais é do que um acrônimo para Artist , Researcher, Teacher e Graph, consecutivamente Artista, Pesquisador, Professor e escrita/ representação. Uma pesquisa viva que reúne todos esses elementos para criar novas “compreensões, experiências e representações artísticas e textuais” (IRWIN, 2013, p.28).



Ela incorpora muito mais do que uma simples pesquisa, levando em conta, os sujeitos da pesquisa e como se relacionam com os artefatos artísticos envolvidos:

“ A a/r/tografia também reconhece que as percepções devem ser exploradas. Artistas entendem o poder da imagem, do som, da performance e da palavra, não separados ou ilustrativos uns dos outros, mas interligados para produzir significados adicionais.”

(IRWIN, 2013, p. 29)

E a relação a/r/tográfica com os quadrinhos? Bem eu posso dizer que se combina perfeitamente; ainda segundo Dias (p.25) “A a/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização.” Por essa definição, eu diria que se a a/r/tografia não é um quadrinho, falta muito pouco para sê-lo:

“O processo de leitura dos quadrinhos é uma extensão do texto. No caso do texto, o ato de ler, envolve uma conversão de palavras em imagens. Os quadrinhos aceleram esse processo fornecendo imagens. Quando executados de maneira apropriada, eles vão além da conversão e da velocidade e tornam-se uma só coisa” (EISNER, 2005, p. 9).

É o que busco com esse trabalho, criar uma forma de representação artística que aborde e problematize questões da própria representação artística em si; e assim, gerando provocações e impressões tanto no público alvo da pesquisa, quanto no público que lê o processo completo, “assim é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais.” (EISNER, 1989 ,p.8).



Quadrinhos como Arte



Escrutínio Institucional para os quadrinhos



Percepção pública dos quadrinhos



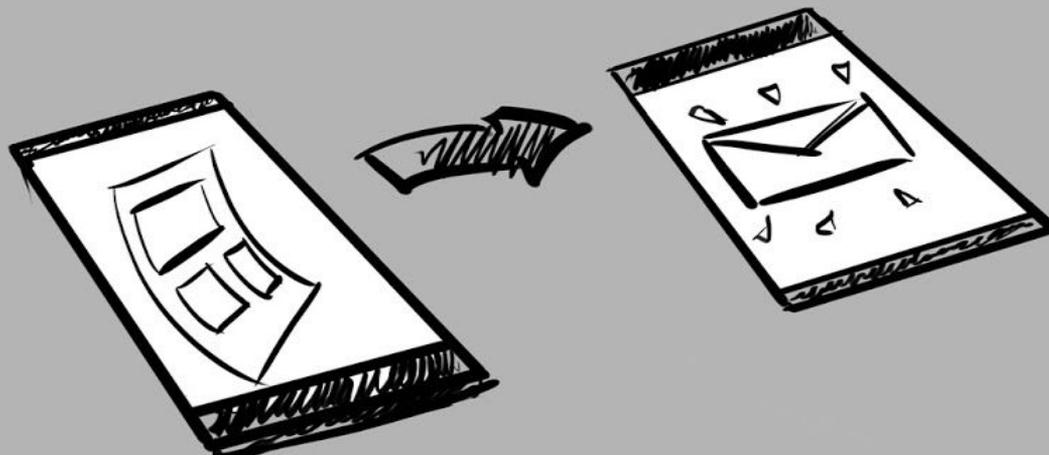
IMAGEM **A/R/TOGRAFIA!**
+
PALAVRA → **QUADRINHOS!**

Isso me parece promissor!
Agora, os próximos passos!.. Ou próximos quadros... Enfim, estou usando metáforas de novo...

A a/r/tografia com a qual o meu trabalho se correlaciona é a PBP, pesquisa baseada na prática, que segundo Irwin “utiliza as práticas daqueles que realizam as investigações (por exemplo, as práticas de artistas e educadores) para pesquisar uma variedade de atividades, escopos e finalidades (...) a PBP foca nos entendimentos obtidos dos processos e produtos de investigação” (2013, p.28). Meu objetivo foi produzir um quadrinho curto (tirinha), que trabalhasse temáticas da Arte, leitura de imagens, “por meio de metáforas e símbolos, pode-se mediar teoria de maneira elegante e eloquente” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 55).



Realizar o processo digitalmente foi uma questão de comodidade e agilidade: facilitou no compartilhamento remoto do trabalho e também foi possível fazer alterações nas imagens e no texto, sem ter que necessariamente refazer toda uma página ou várias páginas, e assim perder material.



O desafio era costurar as características dos movimentos artísticos, minhas impressões autorais e instigar a leitura de imagem, de uma forma que atingisse meu público alvo.



Parece difuso, mas nem tanto. Meu objetivo era justamente fazer com que os sujeitos tivessem afinidade, identificação com algum elemento apresentado na tirinha:

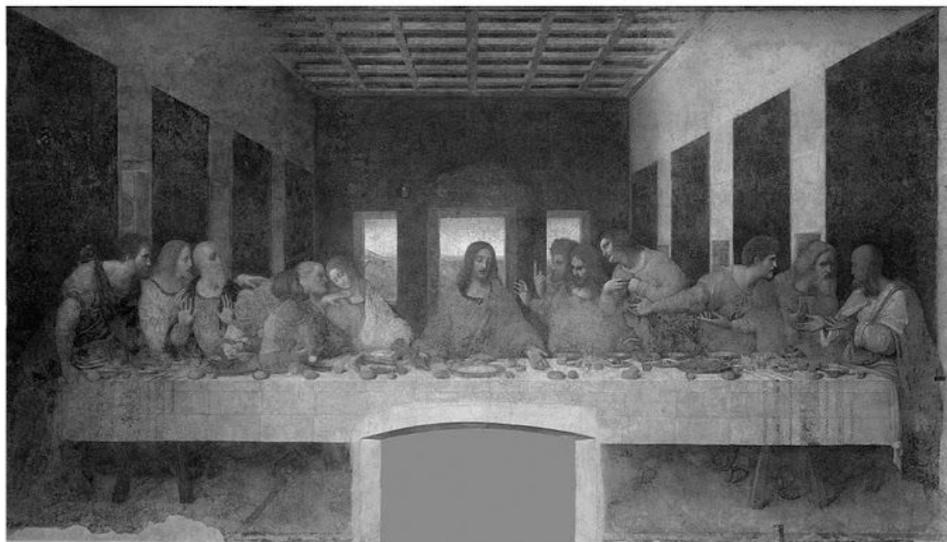
“Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.”

(PELIZZARI et al. 2002, p. 38)



Parti então para a produção dessa tirinha; busquei trabalhar com dois temas da História da Arte: Renascença e Barroco, de forma também, absorver elementos, criar releituras de obras desses períodos.

Equilíbrio, centralidade, perspectiva...



A Última Ceia, Leonardo da Vinci, 1495–98.

Apoiado nas reflexões de Gombrich (2000) sobre os dois movimentos, pude fazer releituras de obras usando de cenas cotidianas, triviais; o que Ramalho e Jardim (2015, p.150) denominam “imagens artísticas e imagens estéticas”, respectivamente.



Rapaz Mordido por um Lagarto, Caravaggio, 1593–1594

Expressão, sentimento, movimento!

Eu queria essas sínteses, não só nas imagens, mas também nas palavras, como afirmam ainda Ramalho e Jardim “nesse espaço de intersecção entre imagem, educação e semiótica não há como se descartar – por ser mais do que importante, necessário – o estudo do texto visual, verbal, sincrético ou outro, por ser inerente aos processos educacionais escolares (2015, p. 154).



TORCEDORES

PARA TODO ESPORTE, EXISTEM DOIS TIPOS DE TORCEDOR. O PRIMEIRO DELES:

O Renascentista



O SEGUNDO, E NÃO MENOS
IMPORTANTE...

O Bamboco



Actar.

Calma, eu sei que foi meio abrupto colocar a tirinha no meio da discussão, mas eu só queria mostrar o resultado que obtive. Perceba que tudo que eu apontei anteriormente se expressa na tirinha de forma sucinta, com pouca ou muita sutileza.

Podia ter avisado, pelo menos...



Foram dez entrevistados, de diversas formações, parte deles meus amigos desde os tempos de escola, outra parte amigos que fiz no decorrer da vida acadêmica; com alguns inclusive compartilho vivências até hoje, e fora do ambiente acadêmico, por ter mais contato direto. Mas ainda assim, não havíamos discutido histórias em quadrinhos diretamente, nem da forma como foram abordadas neste trabalho.



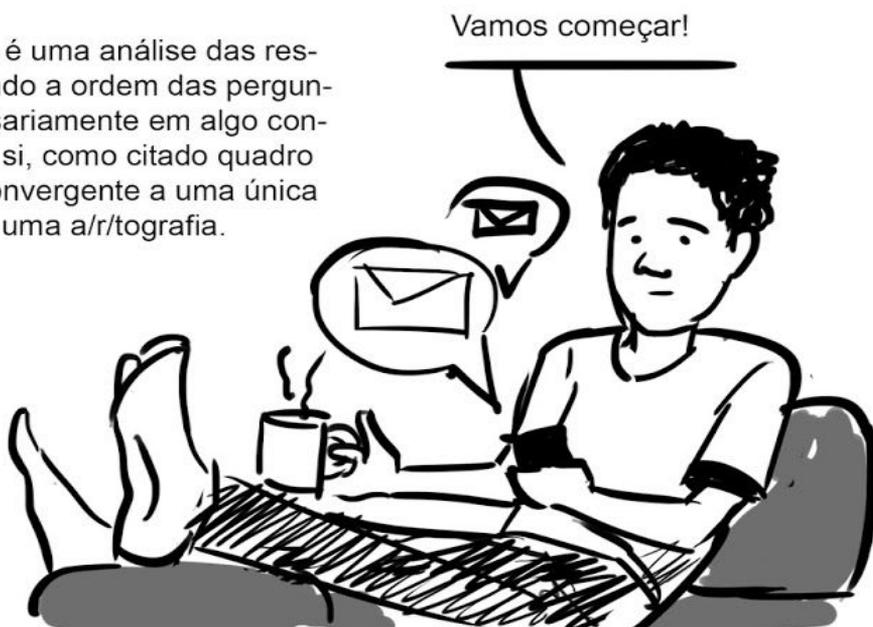
Junto com a tirinha, enviava as questões que me ajudariam na análise dos dados. Foram as seguintes:



1. Você lê quadrinhos frequentemente?
2. Você tem identificação com o assunto abordado pela tirinha, faz parte do seu dia a dia?
3. Dentro do contexto da tirinha, foram inseridos conteúdos de ensino de artes. Você consegue identificá-los?
4. Você teve ensino de Artes na escola?

O que teremos daqui pra frente é uma análise das respostas dos entrevistados, seguindo a ordem das perguntas; o que não culminará necessariamente em algo concreto, uma análise fechada em si, como citado quadro atrás, não há esse o objetivo convergente a uma única resposta ou produto, em uma a/r/tografia.

Isso significa que o esforço foi mental e eu fiz o máximo para ficar fisicamente confortável durante o processo. Sugiro a você, o mesmo.



1. EM RELAÇÃO À FREQUÊNCIA



Não leio com a mesma frequência de antes, mas procuro sempre dar uma conferida.

Entrevistado 1, 25 anos, pós-graduando em Gestão da Tecnologia da informação

Não.

Entrevistada 2, 28 anos, graduanda em Expressão Gráfica

Sim, leio toda semana.

Entrevistado 3, 21 anos.

Não posso dizer que leio quadrinhos frequentemente, já li bastante, mas hoje não mais.

Entrevistado 4, 24 anos, graduado em Administração.

Não.

Entrevistada 5, 24 anos, mestre em Consumo, Cotidiano e desenvolvimento social.

Hoje não mais, porém já li muito.

Entrevistada 6, 23 anos, cursando Técnico em Teatro.

Hoje em dia, apesar de gostar, não leio quadrinhos.

Entrevistado 7, 23 anos, graduando em Direito

Se frequência for por semana é sim.

Entrevistada 8, 19 anos, graduada em Educação Física

Não (risos).

Entrevistado 9, 24 anos, graduado em Ciências Contábeis.

Leio muitas tirinhas de jornal soltas.

Entrevistada 10, 29 anos, graduada em Direito e Jornalismo

acho que vou emprestar uns quadrinhos à algumas pessoas....



É interessante. Por experiência própria, eu digo que leio quadrinhos praticamente todo dia, mas alguns desses entrevistados aparentemente ainda não superaram o paradigma do material impresso e dos super heróis. Desde o princípio desse trabalho eu levanto a bandeira da infinitude de temas e formatos que os quadrinhos - hoje, no século XXI, contemporaneidade, como alguns se referem - possuem.

Pense comigo, como foi que eu enviei a minha própria tirinha, meu objeto de pesquisa, aos entrevistados? Através das redes sociais, certo? Já havia comentado sobre isso. Essas redes em que se compartilham imagens se “curtem” e “seguem” grupos e indivíduos produtores de conteúdo. Por isso que digo que leio quadrinhos diariamente, pois através da internet, estou sempre em contato com esses produtores.



O café tá muito bom... A discussão também...

A pergunta claramente tinha intenção de revelar isso, não só quantidade, mas também a percepção, a leitura que as pessoas fazem das histórias em quadrinhos; estou falando de tirinhas, charges de jornal, fotomontagem, arte digital, não simplesmente lápis e papel. McCloud (2008) separa uma parte de seu livro, para tratar do atual (mas não tão novo) paradigma:



Os aparatos tecnológicos como as ferramentas para se produzir imagem e texto

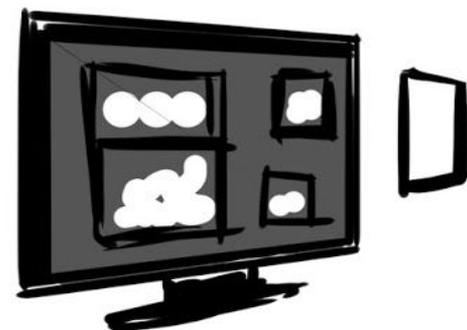


a divulgação e compartilhamento dessas produções em ambientes web



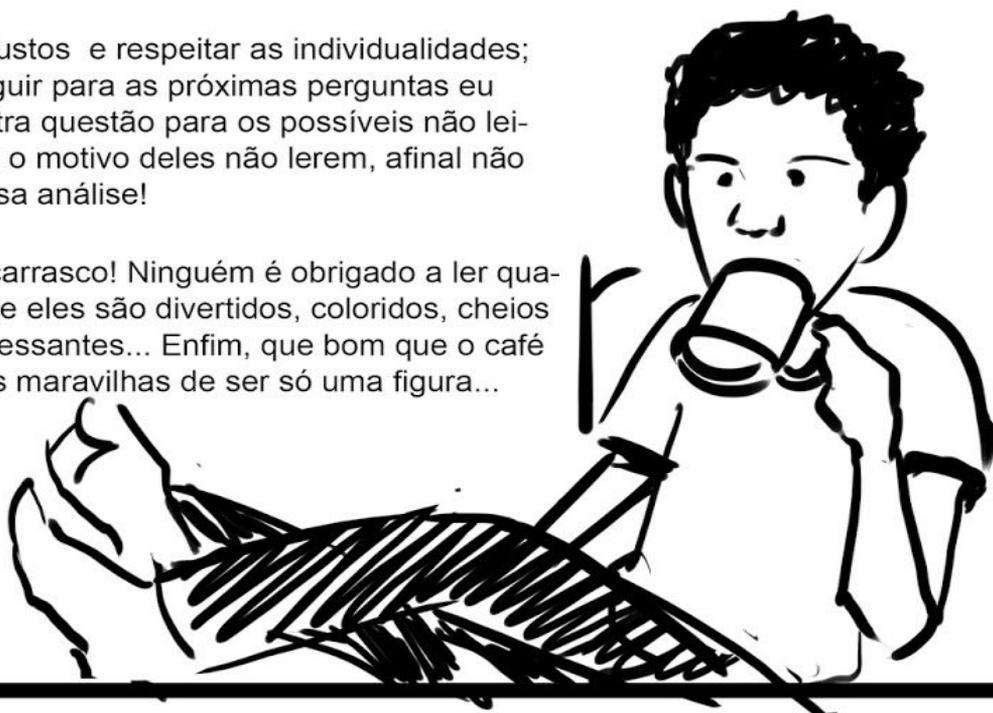
as novas formas e formatos que essas produções assumem

Em se tratando de leitura de imagens, tudo isso importa, “quando concebendo a imagem como um tipo especial de representação que descreve uma informação e ocorre em um meio espacial, que embora nem sempre seja totalmente pictórica, possibilita fugir ‘do exclusivismo de se conceber a imagem como um processo estritamente visual, pois há imagens sonoras, auditivas, assim como há imagens puramente táteis”’. (SANTARELLA 1992, p.3 apud RAMALHO; JARDIM, 2015 p. 151). Desde a forma como você passa as páginas, até como as imagens e os textos se dispõem, tudo importa.



Mas vamos ser justos e respeitar as individualidades; antes de prosseguir para as próximas perguntas eu preparei uma outra questão para os possíveis não leitores, indagando o motivo deles não lerem, afinal não há culpados nessa análise!

Eu não sou um carrasco! Ninguém é obrigado a ler quadrinhos só porque eles são divertidos, coloridos, cheios de histórias interessantes... Enfim, que bom que o café não esfria; ah, as maravilhas de ser só uma figura...



1.1. POR QUÊ PAROU? NÃO LÊ PORQUÊ?

Nunca fui muito fã de quadrinhos.
Entrevistada 2

Quadrinhos no Brasil são caros, pelo menos os estrangeiros, os nacionais por falta de oportunidade e falta facilidade ao acesso a eles
Entrevistado 4

Não acompanho quadrinhos intensamente porque fui socializada como sendo exclusivamente uma literatura infantil, embora sabendo que não seja, perdi um pouco o contato...
Entrevistada 5

Porque antes eu lia mais quadrinho quando era criança/adolescente...Justamente por achar convidativo. Por causa das imagens. Hoje só um livro pra adultos em quadrinhos me chamou atenção e é um dos meus favoritos.
Entrevistada 6

Falta tempo.
Entrevistado 7

Parei de ler devido a falta de tempo.
Entrevistado 9

Opa, surgiram coisas interessantes aqui. O quê, procurando a xícara? O café acabou...



♫ Hello darkness my old friend ♪



Os entrevistados 2, 7 e 9 são mais simples de indentificar o motivo da não-leitura e/ou afastamento: falta de interesse da entrevistada 2 e falta de um conhecimento maior da abrangência do que são quadrinhos dos outros dois entrevistados. E reiterando, não há nada de errado em não ter interesse por quadrinhos ou não conhecê-los a fundo; isso vai ser discutido alguns quadros a frente.

não há nada de errado, mas que é triste é...

Já as respostas dos entrevistados 4, 5 e 6 não são complexas mas podem gerar uma discussão que vem a ser: mercado, acesso à arte e acesso à diversidade temática. Me remete diretamente ao que comenta Waldomiro Vergueiro, quando aponta um dos fatores para a baixa procura de quadrinhos com temática mais adulta e matéria-prima refinada:

Em consequência dessa busca de maior qualidade editorial, esses produtos também são comercializados a um maior custo para o consumidor, o que, sob muitos aspectos, restringe seu potencial de vendas. Tratam-se ainda, em grande parte, de títulos com tiragens relativamente modestas, cujas características os fazem ficar mais próximos do mercado livreiro tradicional do que do de histórias em quadrinhos propriamente dito. (2007, p.9)

Ou seja, basta assumir um caráter “erudito” para se tornar elitizado e de difícil acesso.



Mas assim como outras Artes, os quadrinhos também buscam alternativas; é possível sim encontrar histórias para diferentes públicos: trabalhos autorais, adaptações de livros e dos mais variados valores (VERGUEIRO, 2007, p. 10-17), graças à produção e difusão digital e à democratização do mercado editorial; os autores recebem respeito, visibilidade e valor por suas criações e o público, encontra variedade de preços, temas e estilos. Novamente, algumas vezes é questão de se interessar, conhecer, como afirma a entrevistada 6 “Hoje só um livro pra adultos em quadrinhos me chamou atenção e é um dos meus favoritos.”



Hoje em dia existem “locadoras” on line que por uma assinatura mensal, permitem acesso a uma vasta biblioteca de quadrinhos para leitores e oferecem contratos à autores. E se você ainda não quiser gastar nada há autores que publicam seus trabalhos gratuitamente nas redes sociais. Enfim é uma discussão que rende bastante e não é o foco deste trabalho, prossigamos para a próxima questão...

2. E O TEMA?

Confere com o cotidiano de muitas pessoas que gostam do futebol, cada um com a sua intensidade.

Entrevistado 1

Não.

Entrevistada 2

Sim, me identifico, torço loucamente por times de futebol americano e virou rotina todos os anos assistir a temporada.

Entrevistado 3

O assunto faz sim.

Entrevistado 4

Sim. Gosto de esportes e sou torcedora, hoje acompanho/torço mais para atletas de MMA.

Entrevistada 5

Tratei disso na parte que falo das costuras, sobre a importância do significado para quem aprende; embora nem todos tenham se relacionado ao tema, é engraçado que alguns se interessam tanto pelo assunto que direcionam o foco para o esporte em si.

Quando o ensino se aproxima da realidade de quem está aprendendo, há um dinamismo, uma visão renovada sobre o tema; abandona-se a memorização em favor do deslumbre. De fato, nem sempre o professor vai encontrar esse relacionamento, muitas vezes essas costuras serão feitas nas vivências dentro e fora da sala de aula.

“Na aprendizagem há três vantagens essenciais em relação à aprendizagem memorística. Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”, para dizer de outra maneira.” (PELIZZA-RI, et al., 2002, p. 39-40)

Sobre tipos de reação? Acho que sim. Mas não sei qual tipo eu seria (risos), seria os dois.

Entrevistada 6

Tenho identificação com o assunto sim, gosto de acompanhar o desempenho do meu time, pelo Sport tudo (risos).

Entrevistado 7

Sim.

Entrevistada 8

Com certeza. Faz parte do meu cotidiano. Descobri que sou extremamente barroco.

Entrevistado 9

Sim, médio.

Entrevistada 10



Quando nos relacionamos, a costura é mais forte.

Mas isso não depende só do professor; uma série de fatores tem que colaborar para aprendizagem significativa, quem aprende não pode somente esperar que os conteúdos se adequem à sua cognição, além do mais cada indivíduo tem um campo de interesse, nem sempre é possível unanimidade (vide essa própria pesquisa, onde alguns não se conectaram com a temática da tirinha), e nem é bom que haja unanimidade sempre. Mas as instituições também tem papel fundamental, e se tudo começa com uma, pois "a reforma do ensino supõe também a reforma do currículo e, por consequência, dos propósitos e condições para que a educação seja eficaz." (PELIZZARI et al., 2002, p.40)

APRENDIZAGEM MEMORÍSTICA



fios que nem
fazem nós...

ESCOLA



ALUNO



PROFESSOR

Mas juntos,  costuramos
fios...

Daqui em diante, abordaremos as últimas questões¹ de maneira mais minuciosa, pois, os entrevistados apresentaram respostas bem heterogêneas no questionário; o que era de certa forma esperado já que são essas as questões que tratam diretamente da leitura de imagens e do ensino de arte vivenciado por eles. vale a pena refletir sobre essas repostas pois elas podem responder justamente a pergunta motriz desta pesquisa.

Eu falei minuciosa, mas por favor,
Ainda não saímos das ciências
humanas!
O que eu vou fazer com isso?



¹As questões citadas : 3. dentro do contexto da tirinha, foram inseridos conteúdos de ensino de artes. você consegue identificá-los? 4. Você teve ensino de Artes na escola?
Ainda para a questão 3, eu trazia o complemento: As imagens e o texto facilitaram ou não a identificação desse conteúdos? E por que?

Dividirei a análise nos dois seguintes tópicos:

LEITURA

...Para ter então no segundo tópico, a relação com o ensino de Artes que o mesmo teve (ou não teve), que reverbera diretamente na sua maneira de ler essas imagens.

O primeiro, focado na leitura que o entrevistado fez da tirinha sua capacidade de identificar os diferentes signos (SANTAELLA, 1983), ainda assim buscando levar em conta suas vivências pessoais afinal, “nossa visão não é ingênua” (PILLAR, 2008, p. 74)...

Artes

ENTREVISTADO 1

Não “manjo” tanto artes, parei de ler depois que entrei na facul, mas vejo um conceito espacial, com traços básicos, mas contundente e com um sombreamento bem realizado e realçado na última tirinha. Ajudam a contextualizar o enredo da história. Através do desenho você consegue associar e compreender melhor as ideias do artista. E cá pra nós, deixa a leitura bem melhor.

o entrevistado aqui elenca, os elementos da linguagem visual usados na tirinha; mas ainda assim, “A leitura do discurso visual não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume equilíbrio, movimento, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade” (BARBOSA, 2008, p.18). Reconhecer o desenho, as linhas em uma imagem é como ler isoladamente as letras numa frase; é fundamental mas é preciso seguir adiante e formar as palavras.



“ideias do artista”,
haha!

linha
SOMBRA
O QUE ISSO TE DIZ?

Tive durante todo o ensino fundamen-
tal.



O próprio entrevistado reconhece que perdeu o contato com arte após o início da sua graduação, e pelo visto o afastamento começa já no Ensino Médio, quando o próprio sistema educacional considera a arte quase que um supérfluo, em detrimento dos vestibulares e mercado de trabalho. Tem que se levar em conta que um desenvolvimento imaginativo, perceptivo crítico e analítico é possível através da Arte (BARBOSA, 2010a, p.100); isso é imprescindível nas relações sociais e profissionais.

ENTREVISTADA 2

Elas são bem mais expressivas demonstrando a situação.

Uma resposta bem simples, focada na expressividade dos personagens representados; não se faz qualquer observação à respeito dos movimentos artísticos nem sequer à linguagem visual, formas e etc toda a atenção foi atraída para os signos que indicam (SANTAELLA, 1983) expressões.



INDICA
SERENIDADE
equilíbrio



INDICA
EMOÇÃO
SOFRIMENTO

Tive sim educação artística, porém mais como lazer e exploração lúdica. Não falávamos sobre os artistas e estilos de obras.

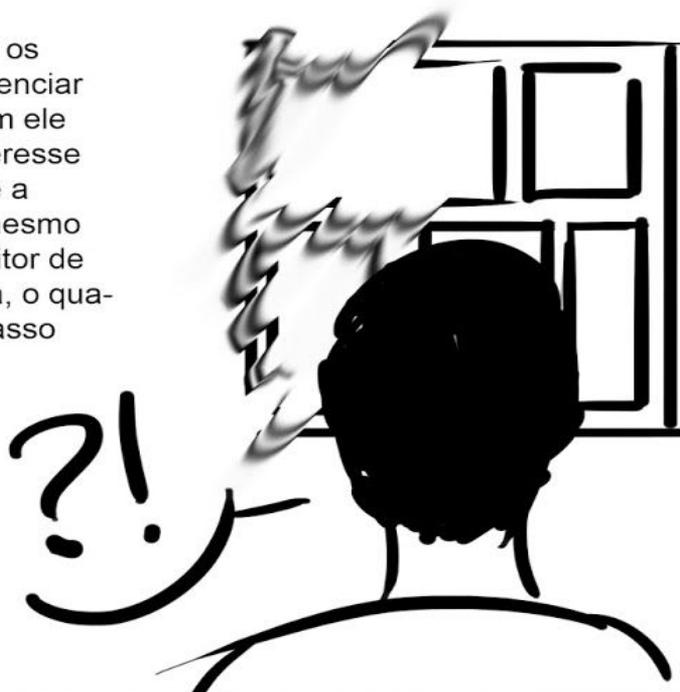
E nos deparamos com o paradigma da livre expressão, da arte como lazer; sinceramente eu não vejo problema nenhum no fazer artístico como divertimento, apoio até, o problema é que “somente a produção, não é suficiente para a leitura e julgamento de qualidades das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca (BARBOSA, 2010b, p.35)



ENTREVISTADO 3

Sei que são conteúdos de arte, mas não sei diferenciar se você tiver conhecimento prévio acho que sim, se não tende a incentivar você a ir buscar a diferença entre Renascimento e Barroco.

Nesse caso o sujeito reconhece os signos, mas não consegue diferenciar suas características; ainda assim ele comenta da possibilidade do interesse sobre os mesmos; o que remete a questões anteriores em que o mesmo entrevistado declara-se ávido leitor de histórias em quadrinhos, ou seja, o quadrinho para ele é um primeiro passo para busca de novos saberes.



Foi algo superficial, bem básico.

NINGUÉM QUER CONVERSAR SOBRE QUADRINHOS...

O entrevistado 3 sofreu do mesmo problema que eu: um ensino de artes estagnado, que não dava direcionamento e que não abria possibilidades de debate. Hoje, embora leitor de quadrinhos, ele carece de referências de bases para uma plena alfabetização visual.



ENTREVISTADO 4

Não tenho suporte acadêmico para identificar/tipificar tais conteúdos, porque sou leigo em conteúdos do ensino das artes. Apenas acho bonito ou feio, (risos)

De todos os dados que coletei para essa pesquisa, esse me preocupa bastante; o entrevistado se guia apenas pelo juízo de gosto a respeito das imagens que vê. Isso pode fazê-lo não refletir sobre a imagem em sua totalidade, como já aconteceu comigo; não entender a proposta da beleza ou da feiúra, não problematizar à respeito do próprio gosto, deixar passar esses valores que hoje em dia considero essenciais.



ARTE

Tive artes até a quarta série, depois não tive mais.

Novamente, a questão ensino de artes escanteado, determinadas vezes o próprio currículo afasta os indivíduos da vivência artística, o entrevistado teve aula de artes até somente o início do ensino fundamental; o quanto isso pode tê-lo privado de experiências valorosas.



ENTREVISTADA 5

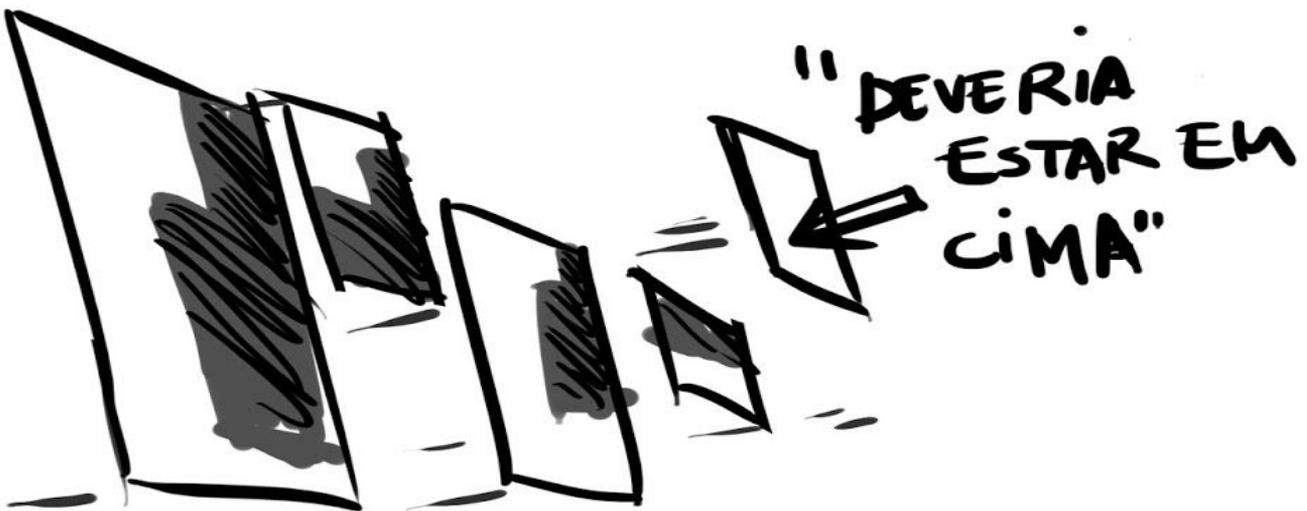
Sim, Vejo de modo evidente a analogia a uma possível definição ou caracterização do movimento artístico renascimento e do barroco em relação a um torcedor comum mas com modos de torcer diferentes.

Eu consegui entender claramente que o renascimento é pouco expressivo e racional, enquanto o barroco é o contrário, envolve sentimento e muita expressão... Só acho que o primeiro quadro que diz que existem 2 tipos de torcedores tá muito próximo da palavra Renascentista... Daí dá uma breve confusão...

Na minha opinião, esta fala deveria estar em cima alinhado a esquerda ou direita...

Engraçado é que não senti dificuldades no segundo conteúdo, revendo a imagem me parece que uma das expressões que acompanham a palavra Barroco funcionou como seta e rapidamente associei...

Já nesta questão, a entrevistada esmiúça a tirinha tanto nos signos visuais quanto nos verbais; e até indica que a diagramação da tirinha atrapalhou sua leitura e ainda me sugere uma alteração:



Sim, tive ensino de artes... contudo na modalidade desenho livre.

Podemos notar que mesmo uma pessoa que teve um ensino de artes tão escasso, pode ter um olhar tão acurado, dialogando até com os detalhes; algumas vezes a Arte vence inesperadamente.



ENTREVISTADA 6

Sim, literatura, história. Período renascentista e o barroco, claramente

Embora as respostas sejam curtas e diretas, é possível notar que a entrevistada 6 traz para a linguagem verbal os temas da tirinha, ao citar disciplinas escolares que lidam com o textual, literatura e história, mas que estão intrinsecamente ligadas às artes visuais; nos fazendo refletir ainda sobre a importância da interdisciplinaridade no currículo:

“Trabalhar com interdisciplinaridade é como executar uma sinfonia: ‘Para a execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, a platéia, os aparelhos eletrônicos, etc... Todos os elementos são fundamentais, descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros... Para que a sinfonia aconteça será preciso a participação de todos... A integração é importante mas não é fundamental. Isto porque na execução de uma sinfonia é preciso a harmonia do maestro e expectativa daqueles que assistem”

(FERREIRA, 1999 apud BARBOSA, Ana Amália 2008, p. 109)



Tive.



ENTREVISTADO 7

Sim, a abordagem das características renascentista e do barroco, no contexto do quadrinho...A tentativa de explorar as características, fica evidente nas expressões do personagem e no texto.

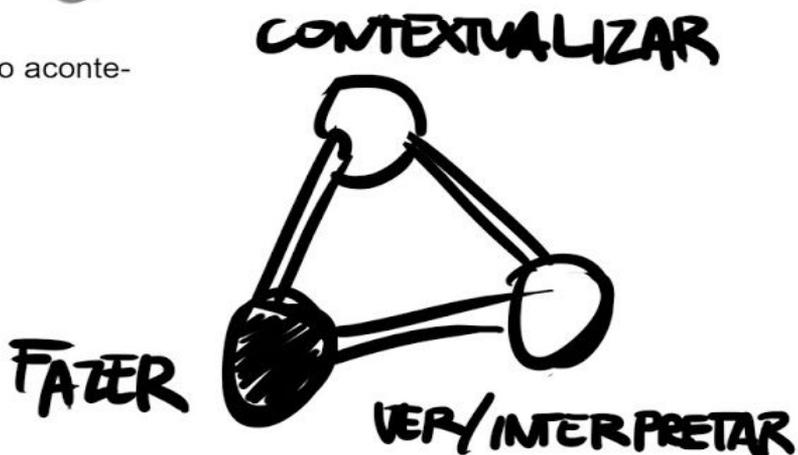
As expressões também foram apontadas aqui, mas diferente da entrevistada 2, o entrevistado 7 se desdobra para o texto verbal fazendo assim, uma "leitura comparativa entre manifestações pertencentes a sistemas distintos, como entre o visual e o verbal; ou entre o sonoro e o gestual. É o que muitos chamam de interpretação, ou tradução, ou mesmo adaptação" (RAMALHO, JARDIM, 2015, p. 157-158).



"ESCRITO"

Só tive a parte de desenhar e pintar

Ah esse elo que insiste em não acontecer!



ENTREVISTADA 8

Sim, a relação da atitude com o modo de agir X com o barroco e renascentista. A imagem que o renascentista deveria passar de acordo com as artes é de uma pessoa mais controlada, mais formal.

Já a barroca, seria mais explosiva, dramática, por impulso.

Na leitura de imagem a entrevistada 8 se assemelha bastante à entrevista 5, usa muitos sinônimos para descrever os conteúdos.



Sim, tive ensino das artes.

A entrevistada provavelmente já vivenciou uma melhoria no ensino de arte pós a lei 12.287², tendo em vista que é a mais nova do grupo. Isso não significa que nós arte educadores, devemos parar; é bom ver que aos poucos, a arte já impacta na educação, mas ainda há outras barreiras à derrubar.



² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte.

“ Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
.....” (NR)

Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/6550005/pg-1-secao-1-dia-rio-oficial-da-uniao-dou-de-14-07-2010>

Não, eu não sei os conceitos. Como vou saber se tem elementos?
Pra mim é como se todo desenho tivesse algum elemento.
Elemento que eu digo, conteúdo.

Diferentemente do Entrevistado 4, aqui não se faz relação com a beleza das imagens; a Entrevistada 10 leva em consideração todos os desenhos, mesmo não identificando os elementos que inseri. Pela sua frequência de leitura, ela tem muito contato com a linguagem dos quadrinhos, mas por não saber determinados conceitos pode ser que ela não compreenda a mensagem em sua totalidade.

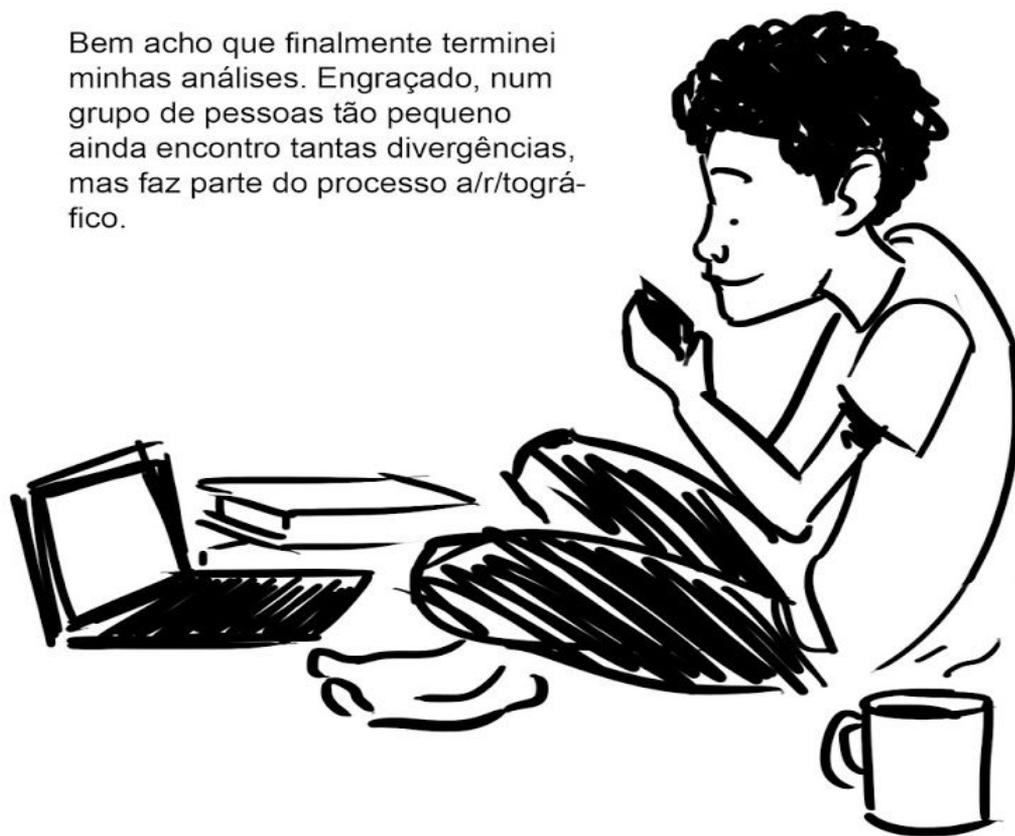


Tive.

Um dos muitos papéis da arte na educação, é nos fazer entender essas mensagens transmitidas pelas imagens. Se um ensino de arte não permite, ou instiga essa possibilidade, ele precisa ser re-visto.



Bem acho que finalmente terminei minhas análises. Engraçado, num grupo de pessoas tão pequeno ainda encontro tantas divergências, mas faz parte do processo a/r/tográfico.



O CAFÉ
NÃO
TINHA
ACABADO?
☹

Chegou a hora de ir. Fiquei tempo demais parado, até para um cartum. Ah sim, minhas conclusões, ia esquecendo. Os quadrinhos em si, não ensinam sozinhos, mas isso não é ruim; apenas corrobora a importância do ensino de artes e me mostrou o quanto a falta desse ensino prejudicou minha geração.



Isso me faz querer debatê-los ainda mais, levá-los para a sala de aula, discuti-lo com outros colegas professores, até mesmo os de diferentes áreas, emprestar; apresentar quadrinhos a quem não conhece.



Mesmo para aqueles dessa geração com mais dificuldade em leitura de imagens não há causa perdida. As discussões da Arte são para além sala de aula, e podem (devem até) atingir todos os públicos; os quadrinhos são uma arte de infinitas possibilidades (MCCLOUD, 2005, p. 212). Estou saindo desse trabalho com algumas respostas e mais dúvidas. Mas posso assegurar que ambas me fazem crescer como professor e artista.



Portanto, as histórias em quadrinhos são uma das formas de aproximar a arte da realidade dos estudantes, principalmente quando o acesso e a produção de imagens tem crescido exponencialmente, e assim elas “miscigenam-se ou assimilam outras linguagens, amalgamando-se com elas para gerar outras, assimilando sons, palavras escritas, gestos, cheiros ou gostos” (RAMALHO, JARDIM, 2015, p. 159); os quadrinhos se tornaram rizomas, se conectam ao cinema, ao vídeo game, à literatura, influenciam a estética, tem mitologias próprias e se tornam referência. Inserir isso na sala de aula junto à outros temas da arte, problematizar, e assim gerar outras imagens e novas formas de ler as antigas, é o que pretendo como arte educador.



ATÉ A PRÓXIMA!

Tinha esquecido
meu café!



Referências

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae(Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae(Org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. - 8. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae(Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L.(Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia. - Santa Maria : Ed. da UFSM, 2013

EISNER, Will. Narrativas Gráficas de Will Eisner. trad. Leandro Luigi Del Manto. - São Paulo: Devir, 2005.

_____. Quadrinhos e Arte Sequencial. - 1. ed. bras. - São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae(Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. Pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L.(Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia. - Santa Maria : Ed. da UFSM, 2013

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson. IRWIN, Rita L.(Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia. - Santa Maria : Ed. da UFSM, 2013

MCCLLOUD, Scott. Reinventando os Quadrinhos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2006.

_____. Desvendando os Quadrinhos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2005

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

PELIZZARI, Adriana. KRIEGL, Maria de Lurdes. BARON, Márcia P. FINCK, Nelcy T. L. DOROCINSKI, Solange I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. disponível em: <https://xa.yimg.com/kq/groups/23516955/.../aprendizagem+significativa+1.pdf>. Acesso em 04/04/2016.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina; JARDIM FILHO, Airton Jordani. Leitura de imagens, e não só: leitura da vida. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 147-161, ago. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 28/08/2016.

SANTAELLA, Lucia. O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VERGUEIRO, Waldomiro. A atualidade das histórias em quadrinhos no Brasil: a busca de um novo público. História, imagem e narrativas No 5, ano 3, setembro/2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267787324_A_atualidade_das_historias_em_quadrinhos_no_Brasil_a_busca_de_um_novo_publico. Acesso em 06/09/2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO- CAC
DEPARTAMENTO DE TEORIA DAS ARTES E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS- LICENCIATURA

SARAH MARIA CLAUDINO DE MOURA

QUEM LEGITIMA A ARTE?
ROMERO BRITTO COMO ESTUDO DE CASO

RECIFE
2016

SARAH MARIA CLAUDINO DE MOURA

**QUEM LEGITIMA A ARTE?
ROMERO BRITTO COMO ESTUDO DE CASO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da Prof^a Dr^a Madalena Zaccara.

RECIFE

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

SARAH MARIA CLAUDINO DE MOURA

QUEM LEGITIMA A ARTE? ROMERO BRITTO COMO ESTUDO DE CASO

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da Prof^a Dr^a Madalena Zaccara.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Madalena Zaccara (Orientadora)
UFPE

Prof. Me. Augusto Cláudio de Miranda Barros Filho
(membro titular interno)
UFPE

Prof^a. Ma. Marcela Camelo Barros (membro titular externo)
Secretaria de Educação Municipal de Garanhuns- Pe

DEDICATÓRIA

Dentre tantas pessoas importantes para minha vida, que contribuíram de forma direta ou indiretamente para meu sucesso acadêmico, dedico este trabalho a Mário Gouveia Júnior que muito além de ser meu noivo, foi meu mentor, amigo e conselheiro nessa minha primeira passagem pela academia. Muito obrigada amor. Por tudo.

AGRADECIMENTOS

Como em um RPG, comecei com *level 1* e ganhando experiência nas aventuras que foram diversas, e os caminhos que me conduziram até aqui foram carregados de dificuldades. E nessa *Quest* não poderia deixar de agradecer aos meus pais, Severino e Eliete, por todo apoio que me deram para que meus objetivos fossem alcançados. Sempre me falaram que o estudo era de suma importância para basear a construção da vida e sem esse apoio incondicional, o meu percurso seria muito mais tortuoso.

Agradeço também ao meu irmão Sandro, que nos momentos de correria, estava a meu lado para me ajudar a chegar em meus compromissos nas horas certas. A família do meu noivo, Andréa, e seus meninos João e Lucas, e dona Gina, minha sogra, que sempre me ofertaram momentos de alegria.

A minha tia Maria Lúcia e minhas primas Luciete e Bianca, que comemoraram comigo minha entrada na Universidade, etapa dos estudos tão desejada por mim. E a Lena, amiga da família e sua filha Tatiana minha prima, que, com suas orações, sempre me trouxeram palavras de conforto.

A minha orientadora e mentora nesse caminho do TCC, Madalena Zaccara, que, com sua sinceridade e sapiência me ajudou a construir este trabalho. E, é claro, aos meus amigos de jornada Acadêmica: Alice, Jonatas, Artur, Jaíde e Priscilla. Sem eles, meu caminho não teria cor e alegria.

Como dito, é uma etapa que se conclui. Ganhei mais um nível e a roda da fortuna girou; e com ela, novos ares se aproximam e novas aventuras surgiram e estarei mais experiente e forte para encará-las. Não estou concluindo, só estou começando.

Resumo: Este trabalho visa elaborar um questionamento no que concerne os meios legitimadores dos artistas e consequentemente, como as obras de arte são observadas dentro da sociedade atual. O artista plástico brasileiro Romero Britto é usado como estudo de caso, para análise de suas peças artísticas como fonte de retorno financeiro dentro do sistema social contemporâneo e como se dá a sua inserção nos sistemas de arte. Ele é mais conhecido por seu caráter mercadológico e com peças de fácil aceção e percepção visual. Para tanto, por meio de uma pesquisa exploratória, objetiva-se estudar como o habitus cultural e a mutabilidade da sociedade, permitiram a troca simbólica da obra de arte e o capital social, interagindo primordialmente nas interações sistêmicas, que neste caso, visaram legitimar o artista. Nos caminhos percorridos pela legitimação artística, a via dupla das condições aqui apresentadas, produz uma sinapse de informações, que objetiva e conduz esses meios reconhecedores. Pontua-se também, que não há unanimidade dentro dessas instâncias legitimadoras, pois em algum ponto dos grupos que validam o artista, haverá um outro que discordará do julgamento. Esse consenso se vê muito claro nas obras do artista brasileiro, que, na atualidade, enxerga na própria negativa de sua legitimação, por algumas instâncias, como a Academia, seu endosso artístico.

Palavras-chave: Legitimação do artista. Pensamento sistêmico. Modernismo. Pós-Modernidade. Pop Art.. Romero Britto.

Abstract: This work aims to develop a questioning concerning the legitimizing means of artists and consequently, as the works of art are observed within the current contemporary society. The Brazilian artist Romero Britto is used as a case study for analysis of his artistic pieces as financial return source within the contemporary social system and how does their inclusion in art systems. He is best known for its market character and parts easy to sense and visual perception. Therefore, through an exploratory research, the objective is to study how the cultural habitus and mutabilidades company allowed the symbolic exchange of works of art and social capital, interacting primarily on systemic interactions, which in this case seeks to legitimize artist. The paths taken by the artistic legitimacy, the double track of the conditions presented here produces a synapse information that objective and leads these recognizers means. It also points out that there is no unanimity within these legitimating instances, because at some point the groups that validate the artist, there will be another who disagree with the trial. This sense can see very clear in the works of Brazilian artist, that within the current contemporary society sees itself in denial of its legitimacy, in some instances, such as the Academy, its artistic endorsement.

Keywords: Artist Legitimation. Systems thinking. Modernism. Postmodernism. Pop Art. Romero Britto.

LISTA DE IMAGENS

| | | |
|-----------|--|----|
| Figura 1 | Terno Dolce & Gabanna by Romero Britto | 16 |
| Figura 2 | <i>Legging</i> Feminina (produto não oficial) | 16 |
| Figura 3 | Coleção Disney Mini by Romero Britto. | 18 |
| Figura 4 | Absolut_ Edição comemorativa by Romero Britto. | 19 |
| Figura 5 | Roto Broil by Roy Lichtenstein | 25 |
| Figura 6 | Díptico de Marilyn | 27 |
| Figura 7 | Pirâmide Hyden Park by Romero Britto | 30 |
| Figura 8 | Romero Britto Assinando | 33 |
| Figura 9 | Produção | 33 |
| Figura 10 | Retrato de Dilma Rousef | 40 |

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 10 |
| 1 Do pensamento sistêmico e do consumo..... | 13 |
| 2 As brechas de oportunidade: a pós- modernidade..... | 22 |
| 3 American Dreamer: de Pernambuco para o mundo..... | 29 |
| 4 A legitimação de Romero Britto..... | 36 |
| 5 Considerações Finais- Romero Britto Pop? Sim!..... | 43 |
| Referências..... | 47 |

Introdução

Na academia de artes, não raro, ocorrem discussões acerca do papel do artista dentro da sociedade e de como ele se comporta nela, utilizando-se de sua práxis, para “traduzir” os efeitos que esta produz a si mesma. Contemporaneamente, o artista participa de esquemas para que sua arte não seja esquecida e que seja apreciada, unindo seus intentos artísticos e as demandas que esta sociedade impõe.

Assim, ele/ela passa a ser um produtor de si mesmo, já que a partir de demandas culturais e sociais advindas do pensamento Moderno, o/a artista passou a se utilizar de novas etapas de legitimação. Dentre essas quebras de paradigmas propostas pelo pensamento Moderno, o mercado da arte se mostrou uma forte etapa, que se atrela aos meios culturais, oriundos de indivíduos que se viam como produtores da nova sociedade. O mercado angaria em seu sistema uma representação da sociedade que se pauta no consumo e a obra de arte passa a ser um instrumento de custódia de capital, numa ação especulativa das bolsas de valores.

Numa rápida pesquisa no *Google*, ao pesquisar “O que é obra de arte?”, aparecerá como resultado de pesquisa, 64.100.000 ambientes que “falam” sobre o que é obra de arte, num tempo aproximado de 0,64 segundos. Isso significa que esse ínfimo tempo, foi o suficiente para se encontrar esse questionamento tão importante dentro dos mundos das Artes de resposta simples, porém complexa. Contudo, a obra de arte, para ser considerada como tal, perpassa por diversas situações sociais, que viabilizam essa titulação. Que vai desde a titulação do artista pela academia, aos espaços de memória, como galerias (de exposição ou venda de obras de arte), museus, colecionadores e de mídia.

Tais situações sociais configuram o estabelecimento do *habitus cultural* (BOURDIEU, 2011). Por meio deste conceito, percebemos que a erudição educacional das famílias da elite, passou a ser suprimida pelo valor financeiro que possui. Da outra ponta social, temos a grande massa, que mimetiza a elite, para não se perder no fluxo de mudanças. A grande questão, aqui, não é o estudo de centro e periferia, também proposto por Bourdieu, mas como o consumo suscita nesses grupos sociais, o intento de espetacularização.

Dentro desses esquemas sociais de mimetismo por parte de um grupo e usufruto de outro, os artistas, sejam da música, do teatro, da literatura e principalmente das artes plásticas, oferecem seus préstimos, para que este mecanismo continue a funcionar. Nesse sentido é que surge o estudo de caso do artista pernambucano Romero Britto. Sua arte permite a ambas as classes sociais a obtenção de seus produtos. Contudo o artista é frequentemente acusado de trabalhar mais com o mercado do que denotar um cunho artístico.

Na galeria de imagens do *Google*, ao procurar pelo termo obra de arte, as peças de Romero Britto, sejam por releituras ou peças originais, surgem como sinônimo visual deste termo de pesquisa – obra de arte. Com isso surge a dúvida: quem, legitima suas peças? No meio virtual tanto quanto no real, não é incomum observar discussões sobre as peças produzidas pelo brasileiro, serem ou não obras de arte, por causa do carácter mercadológico que ele as atribui.

O que este trabalho quer oferecer é a discussão do que leva à validação das peças produzidas por Britto, nos meios sociais, quando determinados grupos sociais utilizam-se de suas expertises para avaliar e validar essas peças.

É importante salientar que, dentro da pesquisa exploratória utilizada para desenvolver o trabalho, ficou claro que a disposição das sociedades são pautadas dentro de fatores de diferenciação. Nesse contexto, se alguém dispõe de meios financeiros, vai possuir algo que fará jus ao seu poder aquisitivo. E esse mesmo processo ocorre com as classes menos abastadas, que nesse caso, procuram possuir objetos similares, para aparentar estar nos ditames da moda.

Na primeira parte deste trabalho, entram em discussão as perspectivas sistêmicas e as interdependências delas, que influenciam nos determinantes da legitimidade das artes, que a partir do pensamento Moderno, teve como consequência, o consumismo como uma via cultural. O segundo capítulo busca se fundamentar nas vias históricas do século XIX e século XX, para continuar esse pensamento sistêmico e de como a busca do futuro e a vivência contundente do presente. A terceira sessão traz a biografia de Romero Britto e de como sua caminhada na busca de legitimação artística o permitiu criar uma rede de contato, que o levaram a se utilizar das etapas de legitimação de uma forma particular, que se percebe na quarta etapa deste trabalho.

Este trabalho não tem como objetivo, dizer de fato, se Romero Britto é artista

ou não. Serão tratados aqui, esses caminhos legitimadores traçados pelo brasileiro, que muitos acham dissonantes das vias artísticas; e como as interdependências dessas etapas, disponibilizam as possibilidades de legitimação, mesmo que uma esteja em concordância com a outra.

1 Do pensamento sistêmico e do consumo

Toda sociedade evidencia um conjunto de relações, convenções, normas, negociações e trocas simbólicas cujos testemunhos materiais são os documentos e os monumentos (LE GOFF, 1990). A obra de arte, sem se representar necessariamente por um monumento, é também um testemunho palpável da presença do homem coletivo. Isso porque, por meio das produções artísticas, é possível compreender os pensamentos desses grupos sociais.

Sendo a sociedade um organismo vivo e mutável (DURKHEIM, 1999), ela se transforma, e com isso, o próprio artífice, naturalmente inserido nesse contexto, modifica-se também. Em tempo, modificam-se suas visões de mundo, suas experiências de vida, e neste bojo, ainda, acumulam-se novas técnicas e formas de expressar os seus sentimentos.

Para que um ser social seja identificado pela sua expertise, que, de alguma forma (direta ou indireta), atua dentro da comunidade em que ele se encontra, necessita de um ato identificador, que está para além de sua própria autoafirmação. Para que essa legitimação ocorra, comumente é necessária a existência de algum documento que ateste sua capacidade dentro desta determinada área que atuará, como uma carteira de trabalho assinada, um contrato firmado entre as partes (empregador e empregado), ou um diploma, afirmando qual função será exercida por este profissional. É um sistema cíclico, realizado através de etapas para o seu funcionamento. São ações naturais, no que concerne o desenvolvimento social, de acordo com as demandas necessárias das épocas em que estão inseridas (DINIZ, 2008).

Essas ações que são pertinentes à natureza humana, ou como expressa Capra (2012), ao citar o filósofo norueguês Arne Naess, trata-se de uma “ecologia rasa¹” e essas variáveis de argumentos, se dão de maneira sináptica e tão interdependente quanto o próprio sistema. Nesse aspecto, são rápidas as afirmações/negações/conclusões, para que este determinado indivíduo seja

¹Segundo Capra(2012), a ecologia rasa é “antropocêntrica, ou centrada no ser humano. Ela vê os seres humanos situados acima ou fora da natureza.” Nesse caso, é atribuído as questões de sobrevivência do ser social, dentro de um todo e ao mesmo tempo, trabalhando independentemente, para que esse todo atue de forma holística.

considerado artista e que essas variantes, ocorram de maneira pendular e não linear. Segundo Capra (2012, p.23) age de forma “[...] que quase se repetem, porém, não perfeitamente, aleatórias na aparência e, não obstante, formando um papel complexo e altamente organizado”.

Entender como esses diálogos se estabelecem, é fundamental no sentido de gerar uma percepção maior, no que concerne as legitimidades. Sendo assim, quando as esferas organizacionais dialogam entre si, chega-se a um resultado de legitimação. Porém, por se tratar de interações humanas, e, portanto, orgânicas (que se auto organizam), caso uma instância não legitime um/uma profissional, a outra pode, ou não, legitimá-lo como tal. Isso porque, dentro dessas divisões legitimadoras, uma age independente da outra, pois estas “existem por meio de cada uma” (CAPRA, 2012, p. 36) e não por causa da outra. Quando se trata do campo das artes, uma situação complexa se dá, quanto à legitimidade dessa práxis.

Clarissa Diniz (2008) desenvolve um pensamento sistêmico, no que concerne as etapas legitimadoras dos/das artistas, para que sejam identificados como tais. São etapas que agem de forma particularizadas, nas quais, acabam por influenciar o todo, que vão desde a autolegitimação do artista, como seus pares o reconhecem, o capital social que angaria nesse percurso legitimador, perpassando também pelas instituições Acadêmicas e de memória, mercado, especialistas em arte, mídia e público. O argumento é que essas dinâmicas “se complementam e copulam, desenfreadamente, sem plena autonomia entre si ou em relação à sociedade”. (DINIZ, 2008, p.14). Assim, esses determinados segmentos de legitimação, é que serão responsáveis pelo reconhecimento e aceitação desses artistas produtores de referenciais identitários. Vale ressaltar que os/as artistas são reprodutores dos símbolos sociais e seus signos. Desse modo, o imagético e a subjetividade têm sido construídos de acordo com a visão desse agente, e entregues à própria sociedade para que esta os consuma.

O consumo é uma das consequências dos meios de produção, vigentes de um pensamento Moderno, que alcança todos os grupos, dentro de padrões determinantes, e estabelece um suposto nivelamento entre eles. Consumir passou a ser um fator importante na vida dessas pessoas, que enxergam nesse meio a solução para que seu anonimato se esvaia e se tornem o centro das atenções. (DEBORD, 2003). Mas essa questão é relativizada, de acordo com a cultura vigente

de cada época, uma vez que o consumismo é tão variante quanto a própria sociedade.

As práticas que validam o consumismo, principalmente como um componente dos sistemas de legitimação artística, provêm desde o Renascimento. De acordo com Peter Burke (2010), a arte já era esse diferenciador social, quando as classes ricas encomendavam grandes pinturas e esculturas aos artistas populares da época. Eram as famílias tradicionais e o clero que adquiriam essas peças.

No tocante a esses sistemas diferenciadores, encontramos em Bourdieu (2011) o conceito de *capital cultural*, que está associado às práticas culturais e à competência artística, no sentido de fruição e percepção dos objetivos do artista e dos significados contidos na obra de arte. O capital cultural divide-se em três variantes: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*.

O *capital cultural incorporado* diz respeito à construção de gostos e hábitos, em geral socializado por meio do grupo familiar dos sujeitos. A assim chamada primeira socialização – aquela que se dá na primeira infância, de responsabilidade de pais e parentes – atua de modo a facilitar o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares (BOURDIEU, 2007). Com isso, o indivíduo que adquire obras de arte, como um meio de diferenciação social, além do seu apelo fetichista, possui nesse capital um objetivo cultural entranhado em sua prática.

O *capital cultural objetivado* trata do consumo de bens materiais culturais: esculturas, pinturas e livros – que necessitam de códigos e um conteúdo específico para sua completa percepção (BOURDIEU, 2007). Sua apropriação simbólica sugere uma diferenciação entre os pares ou outros indivíduos, que não pertencem ao mesmo grupo social, mas de alguma maneira, são afetados por essa aquisição.

As classes mais abastadas, depois dos períodos das Revoluções Francesa e Industriais Inglesas, passaram a usar o consumo de bens produzidos pelas indústrias como esse meio diferenciador. E com o passar do tempo, esse poderio foi aumentando e ganhando novas conotações sociais, como o prazer em ser detentor de um objeto diferenciador (HAUSER, 1998). Essas classes abastadas procuram uma representação que possa demonstrar seu poder econômico e social (Figura 1). As classes menos privilegiadas, ao verem o espetáculo, desejam e procuram um meio de possuir o mesmo ou, na maioria das vezes, um similar. (Figura 2)

Figura 1- Terno Dolce & Gabanna by Romero Britto



Fonte: Diário de Pernambuco

Figura 2- Legging feminina (produto não oficial)



Fonte: Moda Feminina

Com esse cunho diferenciador que a arte proporciona, o mecanismo de distinção social se estabelece por meio do entendimento de que a obra de arte é fruto da singularidade de feitura. Compartilhada de uma tradição², do que ela pode

²Cabe o aparte para a seguinte indagação retórica: se a arte faz parte de uma tradição, qual o

transmitir, e, por conseguinte, do que ela representa historicamente naquele ambiente, a obra de arte se diferenciaria de tudo aquilo que é produzido em grande escala (BOURDIEU, 2011; BENJAMIM, 2014).

Os/as artistas, ao serem legitimados como tal, passam a fomentar esse estado de diferenciação, pois os seus pares (tanto do mesmo grupo profissional, quanto os que o cerca e se comunica com ele/ela, dentro dessa capacidade cognitiva) reconheceram seus trabalhos e os atestam, instigando-os a outros meios. Percebemos nessas palavras, um jogo sinérgico de usufruto da arte. Essa sinergia se dá, em complemento à interdependência dos sistemas legitimadores da arte, como foi atestado por Diniz (2008) e Capra (2012) no que concerne às ligações dessas instâncias.

As ações entrópicas³ exercidas de uma sociedade para outra, acabam modificando seus *habitus*, que traduzem a participação social, quanto à sua maneira de pensar no consumo, na legitimação de um artista, no pertencimento do indivíduo dentro do determinado grupo social e na sua ligação com as outras áreas que compõem esses sistemas.

Com a Revolução Industrial, a sociedade passa a buscar nas artes sua maneira de enxergar seu próprio mundo, como salienta Arnold Hauser (1998). Os artistas sejam das letras, da música ou das artes visuais, traduzem esse mundo em suas peças e aqueles que se viam representados nelas, buscavam adquiri-las.

No limiar do século XX, podemos evidenciar que, a utilização das superestruturas⁴ na produção de artefatos (e a própria obra de arte entra nesse aspecto), que a reprodutibilidade de determinados meios se dá para além da permanência da memória, mas como um meio de expressão. A exemplo dessa tese, cabe considerar a seguinte perspectiva:

[...] as técnicas de reprodução atingiram tais níveis que, em decorrência, ficaram em condições não apenas de se dedicar a todas as obras de arte do passado e de modificar de modo bem profundo os seus meios de influência, mas de elas próprias se imporem, como formas originais de arte (BENJAMIM, 2014, p.2).

significado dela ali naquele grupo social que a criou?

³Expressão usada por Gilles Deleuze, tomando a mesma dos estudos da física termo-dinâmica ao tratar das relações humanas, na qual uma cultura influencia a outra.

⁴Superestruturas são, de acordo com Walter Benjamin, os ambientes de construção sociológica, que ocorre de forma lenta em relação as infraestruturas, para a produção de todos os domínios culturais.

Essa reprodutibilidade de artefatos corrobora para a distinção social, não só de quem as consome, como também quem as produz. Mas esse produzir deve ser visto com cautela, pois se trata especificamente de quem elabora “primordialmente” essas peças. A arte não está isenta dessa fetichização do objeto, sendo ela, muitas vezes, a própria Indústria Cultural fornecedora desses itens diferenciadores.

Temos como exemplo e ponto principal deste trabalho, o artista pernambucano Romero Britto, artista pop contemporâneo e a larga escala das peças produzidas por este, bem como a sua aceitação por parte de um público mais amplo. O próprio reproduz suas peças e as disponibiliza em seu *site* e em suas galerias, reforçando o que diz sua epígrafe, em seu *site* institucional “eu nasci com um dom e quero dividir com todos”. Mas ainda são produtos artísticos com caráter exclusivista, como esculturas e telas, no qual esse “todo” ainda é segregado.

Para que as classes menos abastadas possam, de fato, ter acesso à sua assinatura visual, inúmeros produtos licenciados são vendidos, como lancheiras, bolsas, malas, sapatos, cadernos, copos, artigos colecionáveis, relógios. Há a interação do artista, com produtos já de grande conhecimento do público, como as personagens da Disney (Figura 3) e a Vodka Absolut (Figura 4).

Figura 3- Coleção Disney Mini by Romero Britto.



Fonte: Arte Pop Brasil

Figura 4- Absolut_ Edição comemorativa by Romero Britto.



Fonte: Wine Searcher

Trata-se de uma infinidade de acessórios, que, mesmo com toda a facilidade de compra de um produto licenciado pela empresa do artista, é bastante comum ver nas ruas os produtos “pirateados” dos mesmos objetos à venda no *site*.

A sociedade atual tem como uma forte característica o consumismo desenfreado de diversos produtos. E Romero Britto, ao disponibilizar uma infinidade produtos para os mais variados fins, faz parte dessa engrenagem social, que funciona a partir de vários impulsionamentos, como o consumismo. Britto angaria em sua prática artística o que a sociedade procura para se autoafirmar. Muitas personalidades mundialmente conhecidas possuem um quadro ou uma peça produzida pelo artista, contribuindo para que essa diferenciação social tenha seu intento alcançado e assim, ele possa garantir outras legitimações, por meio da mídia e do capital social⁵.

Esse comportamento social em relação aos mais variados valores e objetos criados, com o fim de suprir necessidades narcisistas, são unidos por um só pensamento: a estratificação por meio da maneira de ver o mundo e de consumi-lo em todos os seus aspectos. Ao propiciar essa variedade de objetos, Romero Britto torna-se um artista popular, por ele estar presente e sempre representar essas

⁵ O conceito de capital social será trabalhado com mais intensidade na terceira sessão deste trabalho.

personalidades do mundo chamado Pop. Celebidades sendo “vendidas” e alçadas ao posto de representação dos valores culturais e referenciais de identidade é uma prática exercida pela comunidade publicitária desde a metade do século XX. A parte da sociedade formada pelo proletariado, onde o mimetismo⁶ se edifica, encontra nessas personalidades um exemplo a ser seguido.

O consumismo induz a um conceito social, fazendo com que todos pensem que são iguais, exclusivamente por aquilo que se adquire. E o artista pernambucano, ao disponibilizar esses produtos, se torna um dos expoentes nesse assunto. Este alcança, seja com produtos “originais” ou “pirateados”, vários níveis de representação social.

Romero Britto passou a ser sinônimo da *Pop Art* no mundo, por suas características midiáticas e sua paleta de cores saturadas, mesmo o movimento se utilizando desses subterfugios, para criticar duramente o consumismo. Sua figuração é contornada por uma arte final espessa e de cor preta, ressaltando as cores primárias, que são o forte de suas pinturas. Seus trabalhos são de fácil leitura e agradam ao grande público. A garantia artística por “autoridades” midiáticas consolida o sucesso de suas composições.

As obras produzidas por Britto fazem parte do jogo sociológico de consumo, onde ele se prevalece e também é uma dessas peças do jogo, caracterizando sua maneira de agir comercialmente e pela maneira que rascunha e constroi suas peças. Assim, distinguem-se as trocas simbólicas no mercado. E sendo ele identificado pelo estilo da *Pop Art*, suas peças ganham uma conotação comercial incrível. O que o torna indispensável, dentro de tantos outros agentes, como mantenedor da cultura de consumo, que se consolida contemporaneamente.

A pergunta que se segue é: no contexto desse sucesso de mídia e de mercado, porque Romero Britto é estigmatizado por alguns e exaltado por outros? Por que ele foge ao esteriótipo do artista pobre, que vive só de sua arte? O que o legitimaria suas peças como obras de arte e não apenas pelo tato comercial, como atestam alguns. Para isso, é necessário reafirmar os contextos sociais vigentes, que corroboraram para as culturas de identidade e consumo dos seres sociais, que acaba por legitimar um ser dentre tantos, por se mostrar disponível a fazer parte

6 O mimetismo de acordo com as palavras de Guy Debord (2003, p. 29) “É pelo fetichismo da mercadoria, a sociedade sendo dominada por coisas ‘supra sensíveis embora sensíveis’, que o espetáculo se realiza absolutamente.”

desses pensamentos sistêmicos e portanto, orgânicos. Não cabe, portanto, a simples análise isolada de um “fenômeno” cultural contemporâneo. Como afirma Capra (2012, p. 41):

O pensamento sistêmico é 'contextual', o que é o oposto do pensamento analítico. A análise significa isolar alguma coisa a fim de entendê-la; o pensamento sistêmico significa colocá-la no contexto de um todo mais amplo.

2 As brechas de oportunidade: A pós- modernidade

Romero Britto comumente é associado à Pop Art, buscando nas características visuais desse movimento, seu meio de identificação. Mas os argumentos utilizados por esse grupo artístico, não são observados nos próprios conceitos da arte do brasileiro. As brechas deixadas por esse movimento, permitiu a possibilidade das múltiplas interpretações, no que se remete às suas buscas de assimilação do cotidiano, das épocas em que se encontravam. Isso porque, as noções de tempo e espaço desfragmentaram o sujeito Modernista, colaborando com sua percepção na sociedade em que vivem, que como explica Hall (2005, p. 25):“As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas.”

A quebra dessas tradições possibilitaria um avanço de conceitos, que lançariam esses grupos, numa vanguarda social, cultural e econômica. Mas, dentro dos conceitos sistêmicos, a outra parte da sociedade, composta por não artistas, ainda se apegavam aos cânones do passado, para se estabelecerem socialmente. As questões de culturalidade erudita, de encontrar signos e símbolos para sua individualização. Assim, seguiam de encontro ao que essas transformações culturais que os artistas modernistas vislumbravam, para essa sociedade dos inícios do século XX.

Nesses entremeios de comportamento social, os mercados tiveram a tarefa de difundir esses objetos particularizante, gerando um fluxo e contra-fluxo de “produção-distribuição-consumo” (CAUQUELIN, 2005, p. 31). E, a partir do momento em que se tem oferta, se tem demanda, no que consta a máxima do capitalismo.

A questão de mercado, tão bem apropriada por Britto, foi estabelecida durante o Modernismo, em um momento no qual o sujeito se desloca dos centros dos sistemas, instigando novas percepções culturais (HALL, 1995). O mercado foi responsável por essa modificação ao passo que os indivíduos, não só buscaram meios de se particularizar, como angariar fundos para seus investimentos. (FEATHERSTONE, 1995).

Nesses contextos de dualidade das negações e afirmações, nos campos sociais, surge o que se poderia chamar de pós-modernidade; que com seu prefixo,

preconiza uma continuidade de algo:

O termo pós-modernismo apoia-se mais vigorosamente numa negação do moderno, num abandono, rompimento ou afastamento percebido das características decisivas do moderno, com uma ênfase marcante no sentido de deslocamento relacional (FEATHERSTONE, 1995, p. 19).

Romero Britto encontra na Pop Art, encontra a inspiração para sua identidade visual. Esse movimento puramente norte-americano (SANTOS, 2010) se caracteriza na forma como os artistas lidavam com objetos corriqueiros, que pudessem traduzir os grandes centros citadinos e de como a tecnologia adentrava e se arraigava nas relações sociais. Símbolos do consumo, intervencionados pelas técnicas da pintura ou escultura, garantia uma mescla entre obra de arte e objeto. Intervenção esta que não encontramos nas peças de Britto, pois elas se padronizam, numa mecânica fordista. O brasileiro trabalha nessa perspectiva de mercado, que facilitou sua entrada no mesmo.

A ruptura com as tradições, oportunizaram diversos pontos de convergência aos interesses, no que consta a procura dessas peças. E para tal, as vias de comunicação modernizadas foram utilizadas, para que pudessem estimular a procura desses objetos, não permitindo que estas fiquem “paradas”. Essas novas vias comunicativas, são responsáveis, pelo que diz Featherstone (1995, p.32) “por educarem os novos públicos consumidores por meio da publicidade e da mídia.”

É inerente e indiscutível a participação dos artistas da *Pop Art* na observação e tradução das sociedades, através dos conteúdos imagéticos do movimento. O movimento traz em seu espírito, não só uma aparente despreocupação e jovialidade de uma cultura, que começou a despontar, mas também, na forma como passaríamos a encarar as Artes.

Assim, a *Pop Art* surge através de uma espécie *assemblage* filosófica, que tratou de unir o industrial e o artístico num mesmo ambiente, usando das ressignificações para chegar ao resultado esperado. A industrialização rompe com a premissa do artesanato, na produção de obras de arte, colocando-se como esteio moderno.

Tratar da *Pop Art* sem a ligar com a cultura estadunidense, e não usá-la como exemplo para o “*American Way of life*”, é o mesmo que não usar Luis Gonzaga para dissertar sobre a música e cultura popular nordestina. Como bem observa Argan

(2010), a arte para os norte-americanos não impedia as experimentações, por conta do processo histórico em que se situavam.

A sociedade pautava-se na produção e fomentação de uso dos bens de consumo, para uma melhor comodidade urbana. A quebra desse paradigma resultou numa criação com grandes proporções estéticas, fomentadas pelas disposições sociais. Hans Belting (2006, p.86.) argumenta que “Eles não queriam permanecer apenas como refúgio de uma cultura internacional dominada por imigrantes, mas conduzir por si mesmos à Internacional da Arte.” Nesse particular, os artistas modernistas, ao fugirem das grandes guerras do século XX, encontraram nos Estados Unidos da América um ambiente propício as suas desenvolvimentos artísticos.

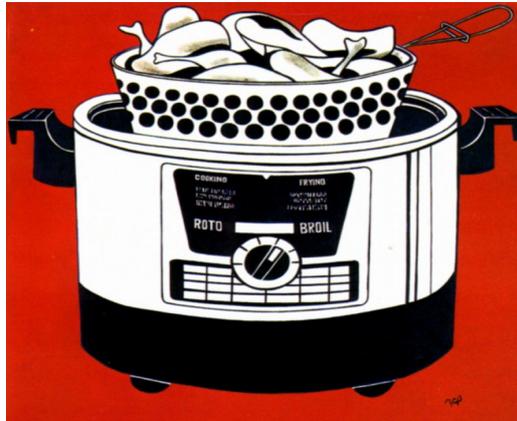
Como o movimento é pautado na estética da publicidade, ao se utilizar de marcas famosas, como a Coca-Cola, Ford e entre outras, utilizam-se desses meios de comunicação para suas obras de arte, para criticar duramente esse comportamento social, que não só são modelos de um mercado capitalista, mas de uma cultura que se pauta no consumo exagerado. Eis o espetáculo explicitado por Debord (2003).

A “neurose” capitalista pelo acúmulo de riqueza é criticada, na suavidade da representação das peças da *Pop Art*. As reproduções e replicações desprovidas de emotividade, refletem uma sociedade que se pauta na posse de objetos (Figura 5), porque o dinheiro que possuem é o que os torna “donos” da cultura. O movimento se utiliza desses meios consumistas, para criticar essa mesma sociedade, ofertando peças que foram deslocadas de seus campos habituais.

Se Duchamp ironizou de forma forte e direta; na *Pop Art* essa ironia se suavizou, dando brechas para argumentos que sustentassem a ampliação do que qualquer coisa poderia ser designado como arte.

Argan (2002) chega a anunciar a crise da obra de arte, na falta de conceitos mais críticos e profundos, que as peças da *Pop Art*, aparentemente não possuem. Hobsbawm (1995, p.394), atribuí essa crise, ao processo da morte do capital cultural, em que os jovens já não consomem as artes – letras, visuais ou musicais –, da mesma maneira que seus pais, visto que são esses jovens os grandes “alvos” dessa nova cultura.

Figura 5- Roto Broil by Roy Lichtenstein



Fonte: Wikiart

As imagens eram os ícones da sociedade, com marcas comerciais de produtos que se podia comprar. O poderio econômico era o grande representante das elites e não só seus bens culturais, acompanhados desse poder aquisitivo. (HOBBSAWN,1995, p.394). O mercado foi responsável por essa modificação ao passo que os indivíduos, não só buscaram meios de se particularizar, como angariar fundos para seus investimentos.(CAUQUELAIN, 2005).

Um dos princípios considerados da obra de arte, é a emoção que se tem, ao poder observá-la. Esta é acarretada por todo o *habitus* cultural, proveniente de uma educação diferenciada na primeira infância e favorecida na sociedade escolar (BOURDIEU, 2011). Na *Pop Art* essa “emotividade” é delegada a passividade do expectador, ao deparar-se com objetos do cotidiano e na perda dessa “erudição clássica”, denotada por Hobsbawn (1995).

As situações econômicas, comportamentais e culturais das sociedades se expandem e permitem modificações do *habitus cultural*. Portanto, a *Pop Art* surge como uma amálgama fazendo da alta e baixa cultura terem o mesmo valor no cotidiano das pessoas. Com materiais “exclusivos” ou corriqueiros, transformando-se em peças únicas nas mãos dos artistas

[...] encarnava o espírito fundamental da *pop art*: a crença de que alta e baixa cultura são uma só e mesma coisa, que imagens de revista e garrafas de bebida eram tão válidas como formas de arte para criticar a sociedade quanto as pinturas a óleo e as esculturas de bronze adquiridas e expostas pelos museus. A intenção da *Pop Art* era borrar a linha entre uma coisa e outra. (GOMPERTZ, 2013, p.309)

Essa manifestação artística, reflete uma sociedade que se estabelece pelo consumo desenfreado, como uma maneira parelhar essa sociedade. Como Argan (2010, p. 525) bem explica:

[...] Os Estados unidos tornam-se depositários, em nome de uma democracia, dos valores da inteligência e da cultura. Porém, no exato momento em que os adota, adapta-os às suas estruturas sociais, ao seu modo de 'vida'.

Desse modo, o *American way of life* surge e garante que, quem o utiliza está de acordo com os ditames de sua moda, de sua cultura e da sua economia.

A indústria de cultura de massa fornecia, de maneira imperativa, e com grande apelo, essas coisas e objetos multifacetados. A propaganda e suas imagens repetitivas e cheias de estímulos foi o meio pelo qual os artistas da época se utilizaram para descrever esse cotidiano, as repetições observavam nas simulações de representação das artes.

Romero Britto, ao se valer do estilo, recorre a subterfúgios para a produção “mecânica” e industrial de suas peças, sendo ele próprio um dos propagadores do estilo de vida americano na contemporaneidade. Warhol possuía um comportamento parecido, quando em suas entrevistas se comparava com máquinas, na produção de suas peças e ao apelidar seu ateliê de “O armazém” e o próprio artista era a arte. Nesse ínterim, as pessoas passaram a não obter as peças de Warhol, mas sim o próprio artista. (GOMPERTZ, 2013).

A mesma forma como Warhol se “vendia” para as massas, com suas declarações bombásticas, ele se usava como veículo crítico das comunicações e conseqüentemente, da sociedade. Quando pintou as replicações do rosto de Marilyn Monroe, chamando-o de *Díptico de Marilyn* (Figura 5), ele não só falava da atriz, como falava de um momento crucial, pois ela estava recém-falecida. Tem-se nessa sutileza de 25 rostos, dados a um público que queria consumir tudo advindo de uma personalidade, que já era um produto, para adorá-la eternamente, visto a sua existência conturbada e uma morte, igualmente trágica (GOMPERTZ, 2013).

Quando Romero Britto se faz valer da pintura de rostos como Gisele Bündchen e do marido Tom Brady, não há aí, nada mais do que a pura

comercialização e reprodução de rostos conhecidos e que estão na moda. Como aconteceu com os rostos de Marilyn. Mas não é a preocupação da exposição dessas pessoas que ele critica. Na verdade, não há crítica alguma. Só a reprodução de um modelo sem análises mais profundas. Mas há diferenças gritantes, no tocante aos trabalhos de Warhol e Britto. Enquanto Andy Warhol criticava o comércio universal de coisas e pessoas, Romero Britto se estabelece a partir do conceito de mercado.

Figura 6- Díptico de Marilyn



Fonte: Unagi Magazine 24

Se as revistas, sites e reportagens televisivas e o próprio cinema se utilizam desses rostos, Romero Britto também o faz, no campo das artes visuais, participando de uma cadeia que interpretou a *Pop Art* sob outro entendimento. E ao representar essas pessoas, o próprio artista passa a ingressar num *hall* exclusivo, de pessoas que fomentam um mercado consumidor.

Britto tem em suas peças funcionalidade, preço – para participar desse grande projeto econômico, que sempre se resignifica. O *establishment* cultural contemporâneo – que digere e regurgita a tudo como informação, por causa do grande alcance da sociedade de informação – fecundou o embrião no início do século XX e parido nos idos dos anos 1960, o representa. A arte ganha novas conotações, ao serem fomentadas por um sistema capitalista, que coloca como sinônimo o capital cultural, com poder aquisitivo (TRIGO, 2014).

Tudo isso se deu, e ainda se dá, na fomentação da cultura norte-americana, para aqueles que não estão no círculo meritocrático e libertário, proposto por eles. O próprio artista pernambucano é a prova desse *American Way of Life*, que deu certo, na medida em que a arte, passa a ser uma troca de favores e cotações em bolsas de valores. Valores, esses, monetários não culturais.

Os acontecimentos corroboraram para o fortalecimento norte-americano enquanto potência mundial econômica e social. Ele passou a ser modelo. O que dá a impressão de que, a arte é agora universal, desde que os incentivos estadunidenses prevaleçam (BELTING, 2006).

Britto, como indivíduo resultante dessas interpretações culturais das sociedades, encontrou nessas interpretações, as brechas conceituais e possibilitantes de suas peças serem vendidas como arte. Sua identificação como ser social, parte de uma espécie de hibridismo do comportamento cultural de sua sociedade natural – O Brasil – e como assimilou uma outra cultura, para poder ser aceito nela. Sua biografia atesta sua busca que possibilitasse seu encontro com o núcleo que ele se identifica. Isso foi possibilitado pelas descentralizações dos sujeitos em relação à sociedade que vivia e às tecnologias das comunicações, ainda no Modernismo. Essa possibilidade de revisitar o passado, para que nele buscasse suas inspirações, se refletem na obra do brasileiro.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 1995, p. 11).

3 American Dreamer: de Pernambuco para o mundo

Menino pobre, nascido em Jaboatão dos Guararapes, em 6 de Outubro de 1963, que desde a tenra infância mostrava-se inclinado para as artes. Encontrou no seu ambiente de vivência, os meios para desenvolver suas aptidões artísticas. Papelão, sucatas e jornais, eram os suportes utilizados por ele, nos primeiros passos de sua arte (BRITTO, 2016).

Mesmo numa situação de pobreza, sua família o presenteava com livros de artes, para que pudesse aprender com os grandes mestres da pintura. Desses livros, passava horas e horas “copiando” essas obras, como as de Toulouse Lautrec, por exemplo. Aos 14 anos, Romero Britto vendeu sua primeira obra para a Organização dos Estados Americanos – OEA. Mas como acontece com os artistas de origem humilde, sua situação financeira o impediu de continuar prosseguindo com a carreira artística. Aos 17 anos conseguiu uma bolsa para cursar Direito, na Faculdade Católica de Pernambuco. Tinha a intenção de se tornar diplomata. (BRITTO, 2010).

E foi justamente nesse período, que houve a guinada na vida de Romero Britto. Ele conseguiu viajar pela Europa, chegando a pintar e expor na Espanha, Inglaterra e Alemanha. Fascinado por esse contato cultural, com os ambientes que só havia conhecido pelos livros, Britto continuou com suas viagens, abandonando o curso de Direito e viajando para os EUA, estabelecendo-se em Miami. Lá se encontrou com um amigo de faculdade, Leonardo Conte, que estudava inglês. Britto se encantou com o ritmo frenético de Miami, que, além de tudo, o fazia pensar na sua terra natal, o Brasil, pelo clima tropical e a multiculturalidade ali presente.

O pernambucano teve que trabalhar como atendente de lanchonete, num lava-jato, caixa de supermercado e ajudante de jardineiro; empregos, geralmente delegados aos “chicanos”⁷ que buscam uma nova vida, na terra das promessas. Nesse novo rumo da vida, Britto buscou conhecer e fortalecer seu *networking*, que logo fortaleceria seu capital social. Começou a expor suas peças nas calçadas de Cocconut Grove, como uma alternativa para expor suas peças, enquanto buscava uma galeria que pudesse fazê-la. Até que um dia, Berenice Steiner e Robyn Tauber,

⁷ Termo utilizado para os Latino Americanos que se aventuram em terras Norte-Americanas.

donos da Galeria Steiner, propiciaram uma exposição numa galeria, nos EUA. Após este acontecimento, uma série de eventos similares se sucederam, marcando, caracterizando e divulgando a arte de Romero Britto.

Firmou contrato com uma loja de móveis, para que suas peças fossem expostas ali; pela popularidade de seus quadros, esse contrato foi firmado por seis anos e foi nesse processo que ele montou o próprio estúdio. Paralelo a isso, um dos executivos da sueca Vodka Absolut o convidou para pintar uma das campanhas da bebida. Essa mesma proposta, já havia sido feita a Warhol, em 1982. A partir desse momento, Romero Britto adentra de vez no exclusivo círculo das artes e usando seu sonho de ser artista, como profissão.

Depois da bebida, Britto seguiu produzindo para as mais variadas plataformas de produção e comércio. Foi depois de uma declaração de Eillen Guggehein, na introdução do livro intitulado *Life*, escrito pelo próprio Britto, que a arte produzida pelo pernambucano ganhou seu conceito, por construir mundos intensos e serenos, que ele mesmo resume como uma arte direta, positiva, alegre e colorida (ROSSI, 2013).

A arte de Romero Britto ganhou o mundo e preços que partem dos mais acessíveis às massas, a lances em casas de leilões ou através de encomendas, como uma arte personalizada e exclusiva. Em 30 de Outubro de 2007, foi convidado a exibir uma obra nas comemorações da volta do corpo do faraó Tutancâmon a Londres. Para tal, Britto desenvolveu uma pirâmide de 13 metros de altura no Hyde Park (UOL, 2007) (Figura 7).

Figura 7- Pirâmide Hyden Park by Romero Britto.



Fonte: BuzzFeed

Esse foi um evento colossal, que, marcou o início de sua participação em uma série de eventos grandiosos, principalmente nos Estados Unidos, que evidenciam um grande apreço, pelo brasileiro.

Agora Romero Britto não é mais o artista pernambucano na busca de realizar seu sonho de menino, mas o brasileiro bem sucedido que representa a cultura brasileira. Essa publicidade em torno de Britto reproduz os intentos da pós-modernidade, que busca nesse ciclo de objeto-publicidade-consumo, seu modo de “sobrevivência”. Não há uma ressignificação profunda em seu modo de operar, em se tratando de arte. Nem mesmo quando busca a nova perspectiva, na produção das peças.

Esses processos de transformação, do sonhador a artista, contribuem para a consolidação desses sistemas mercadológicos e com eles, a popularização dessas pessoas. Ao serem transformados em celebridades, essas pessoas contribuem como grandes vitrines de suas obras-produtos. Romero Britto cabe nesse sistema? Ele é uma grande vitrine de suas peças, popularizando-as?

No pós-guerra se observou uma crescente vertiginosa dos meios de comunicação de massa, como vias publicitárias aos desejos de experienciar o consumo. Os artistas nascidos dessas concepções agiam de forma complacente – suavizada – na crítica à venda de obras de arte. A Fábrica de Warhol, o Armazém de Oldenburg são exemplos do *mix* entre arte e consumo, chegando a confundir os menos desavisados.

A musa póstuma de Warhol, Marilyn Monroe era vendida – ou se vendia? – tanto por sua beleza, quanto por sua vida particular conturbada. Ser atriz era o suporte para que não se perdesse na roda da fama de mais de quinze minutos. O próprio Warhol era uma pessoa excêntrica. Sua fala, seu modo de agir, a forma como se vestia. Esse comportamento corroborava com essa personalidade que se celebrizava. Sua arte era apenas um reflexo disso. Luciano Trigo (2014, p.42) reforça esse pensamento quando diz, “ A arte não tem mais valor em si: é o artista que empresta à obra de valor de sua fama e visibilidade.”

Industrial, porque tanto Britto quanto Warhol, possuem sua “Fábrica”. De lá saem produtos para serem consumidos. Produção rápida e logo posto à venda e a preços variados, para que “qualquer pessoa” possa adquirir. Em uma exposição no TRT da Paraíba sobre a arte de Romero Britto, as peças que participavam estavam

à venda, numa variante de preço de R\$ 70 à R\$ 9 mil. Este último valor, se referia a uma pintura, produzida em papel e acrílica (TRT, 2007).

Archer (2001) fala de Warhol e sua despersonalização de seu processo de produção, por suas vias produtivas cheio de entremeios. O mesmo argumento seria aplicado a Britto, referindo a sua arte como sem personalidade? Não. A assinatura visual, a forma como trabalha a venda de seus produtos, a forma como se comportam socialmente e de como ele é apresentado tanto como celebridade quanto artista, demonstram personalidade. No entanto, se essa despersonalização dita por Archer (2001) for de acordo com o conceito e o efeito artesanal da arte, que se perdeu com a industrialização, que contribui para subsídio das sociedades, as palavras de Argan (2010, p.509) são pertinentes, quando diz: “A arte certamente procura ‘se racionalizar’, sacrificando-se como arte pra contribuir na formação de uma civilização”. Ou seja, como a sociedade passou a se pautar na industrialização, a arte passa a caminhar nesse mesmo caminho, mesmo que seja para criticar e que o faz.

Essa civilização em questão, que norteia-se pela industrialização e se, esses objetos produzidos pelas indústrias, são propositadas no conceito de obra de arte, tanto Warhol quanto Britto, possuem uma arte carregada de personalidade.

O que torna Romero Britto tão popular então? Mesmo sendo um simulacro das artes, sem ressignificações de pessoas alçadas ao posto de celebridade. Ao contrário de Andy Warhol, que renunciava essas mudanças paradigmáticas nos comportamentos sociais, da década de 1960, com sua arte crítica ao consumo.

Archer (2001, p.11) comenta a maneira como Warhol interpretava os meios que noticiavam as celebridades e de como as artes visuais, as literárias e as musicais, passariam a ser mercadoria. Os ajudantes em sua Fábrica, facilitavam esse entendimento da industrialização da arte, tornando aquele ambiente parecido com o da produção em massa. Mas no contexto industrial, não é diferente ao ateliê de Romero Britto em Miami. Produzindo peças em grande (Figura 8) escala, sendo auxiliado por ajudantes e diversificando os suportes para que o “consumidor” de arte tenha acesso aos mais variados produtos, com sua assinatura visual. (Figura 9).

Figura 8- Romero Britto Assinando.



Fonte: Instagram @Brittopopart

Figura 9- Produção



Fonte: Instagram @Brittopopart

Uma rápida visita às redes sociais, e podemos observar a popularidade do artista brasileiro junto aos seus admiradores. É recorrente vê-lo acompanhado de

famosos ou uma personalidade dos negócios, das monarquias ainda presentes no mundo contemporâneo; é o que eleva esse sujeito ao *status* de celebridade. Mesmo sua obra de fácil reconhecimento visual, a figura Romero Britto é que mais a vende.

Em entrevista à Revista Época Negócios, em Maio de 2015, o comportamento despretensioso do “ser” Britto, ao declarar que sua arte é expressão de um mundo ideal com mensagens positivas. Mas o cerne dessa questão é o que incomoda. Tem-se centenas de anos, com definições, a cada período, ao que vem a ser arte; e que contemporaneamente, ao não se prestar a um conceito que instigue o confronto entre o real e o ideal, a conceitualização de Romero Britto é pueril, para não se dizer rasa. Mas essa foi uma condição, abalizada pelas transformações do modernismo e seu conseqüente, a pós-modernidade, que permitiu brechas para interpretar seus conceitos.

O artista brasileiro é referência em questão de popularidade e desejo de consumo, daqueles que possuem poderio econômico, ou a massa que deseja possuir o mesmo que a elite. Em 2017 ficará pronto em Itajaí, Santa Catarina, um prédio que será todo decorado por Romero Britto; contando também com peças exclusivas que serão “dadas” àqueles que adquirirem os apartamentos. A construtora responsável pelo empreendimento, informa que a cidade será o único lugar no mundo a “seducir” um prédio com pinturas do artista brasileiro. Isso transforma o prédio num “museu” particular, para aqueles que morarem no residencial. (G1, 2015).

A arte passou por transformações conceituais, justamente para fugir ao gosto burguês, que com o passar dos anos, privilegia o poder aquisitivo em detrimento do *habitus* cultural. A arte não poderia ser coisificada e reduzida unicamente a um objeto decorativo. Com isso, as palavras de Trigo (2014) são lúcidas, quando relata o intuito dos artistas contra a burguesia, que a tudo queria institucionalizar e tomar como cânone artístico.

Se a arte traz, por meio das produções artísticas, a compreensão dos pensamentos dos grupos sociais e sua forma de lidar com a economia; pode-se dizer que agora, no século XXI, apenas aqueles que detêm o poder de mercado, aqueles que estão nos holofotes usando suas peças para traduzir uma sociedade erguida apenas no consumo, e nenhuma tradução, mesmo que suave, como as dos precursores da *Pop art*?

Romero Britto e Andy Warhol têm um argumento muito parecido, no que concerne a ganhar dinheiro com suas artes, mas a intencionalidade de suas declarações. O pintor americano certa vez declarou que : “Ser bom nos negócios é o mais fascinante tipo de arte. Ganhar dinheiro é arte e trabalhar é arte e um bom negócio é a melhor arte”. Romero Britto resume essa frase de Warhol em simples linhas, dizendo “Arte precisa vender e eu vendo” (HUFFPOST BRASIL, 2014).

Ao ser um artista requisitado por algumas galerias e alguns colecionadores, o artista brasileiro aquece o mercado das artes, que como qualquer outro mercado, necessita de pessoas que o impulsionem com mercadorias.

A arte passou a ser vista como mercadoria; mas é uma mercadoria de luxo, que poucos podem possuí-la. E que a outra grande parte da sociedade, que não pode pagar por uma obra de arte original, se prevalece de outros objetos que estampem as obras de arte já consagradas e/ou sejam produzidas com exclusividade, com materiais menos ricos, para as classes menos abastadas.

Romero Britto faz parte de um grande conjunto de situações, que se resultaram de um longo percurso proveniente das mutabilidades sociais e econômicas. Ele aquece o mercado, com suas obras e espera o retorno dela. O artista brasileiro tem uma aparente legitimação pelo mercado e mídia. Mas as organizações sociais da pós-modernidade se encontram numa dualidade de questionamentos. Afirmativas e negativas fazem parte dos contextos sociais, fomentando os mercados ou incutindo nos seres sociais, pensamentos críticos quanto ao cotidiano. Nessas vias (mídia e mercado), Romero Britto já se legitima como artista. Mas há outras instâncias que permitem a legitimação de um indivíduo, pelas vias complexas das interações humanas.

4 A legitimação de Romero Britto

As vias de legitimação de um artista perpassam pelas dinâmicas estabelecidas através das transformações sociais e econômicas das sociedades. A pós-modernidade amplia não só as possibilidades de os sujeitos se declararem como profissionais das artes, mas de serem atestados enquanto tal. Isso porque, por intermédio dos meios de comunicação, que encurtam as noções de tempo e espaço, é garantida a notoriedade aos artistas e à arte produzida por estes.

Para Clarissa Diniz (2008, p.12) as dinâmicas que legitimam o artista visam “a relevância de uma certa confirmação do *ser* pela via profissional”. Nesse contexto, à medida que se trabalha com uma ideia abstrata, há tendências no tocante à tessitura de relações de pessoalidade com aqueles que venham a atestar seu ofício (DINIZ, 2008). Essas evidências revelam oito etapas, que compõem um sistema complexo de interações: autolegitimação; legitimação pelos pares; pelo capital social; pelas instituições; pelo ensino; pelo mercado; pela mídia; pelos especialistas; e pelos críticos. Contudo, essas perspectivas sistêmicas de relações, são tecidas por ações interdependentes; ou seja, se o sujeito não for validado em alguma dessas instâncias, isso não significa que ele não seja ratificado pelas outras etapas.

Romero Britto tem em sua campanha como artista, uma forma peculiar de se legitimar como tal, e, quiçá, por essa peculiaridade, este se aloque nos centros das discussões sobre a arte que produz. Primeiramente, sua autolegitimação é fortalecida na iminência da identificação com grandes pintores do passado – tais como Picasso, por causa de um artigo produzido pela revista alemã IWECO, que teria traçado um paralelo entre o brasileiro e o espanhol (GROSS, 2001) e Warhol, Lichestein – e em sua forma de interpretar a arte deles.

A autolegitimação de Britto se fortalece, também, por sua biografia. Com o “mito de origem”, como argumenta Diniz (2008, p. 20) e seu autodidatismo. Essa validação de si mesmo, contribui da mesma forma, com sua imagem bem resolvida de artista, em detrimento das negativas que recebe. Sua própria fala “nasci com um dom”, revela sua externalização da práxis artística. Como argumenta Stuart Hall (2005, p. 11): “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o 'eu real', mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais

'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem". Britto encara a arte realizada por esses artistas já consagrados, no estudo da sua própria assinatura visual.

As dinâmicas sociais levaram Romero Britto a procurar os meios de legitimar aquilo que ele já argumentava para o espelho. Sua autolegitimação delega uma imagem de que se tem dos artistas, como seres extravagantes, tendo em vista que, nesse processo de legitimação de si numa determinada profissão, o artista primordialmente se encontra representado pelo grupo do qual quer fazer parte. E nesse ínterim, seu capital social angariou os meios necessários para formalizar seu argumento.

De acordo com Higgins (2005), embora o conceito de capital social possua diversas significações e orientações teóricas, ele é percebido com base na perspectiva de uma interação que une sujeitos em torno de objetivos afins e evidencia negociações que se pautam em colaboração, reciprocidade e confiança mútua, que acaba por tornar mais forte cada elo dessa teia. O capital social está disposto na estrutura das suas relações; nesse aspecto, é por meio do relacionamento com o outro que o indivíduo obtém capital social.

Nesse contexto, soa pertinente o emprego do provérbio anglófono: "It's not what you know, but who you know"⁸. Isto é, para alcançar o sucesso e especialmente obter empregabilidade, conhecimento e habilidades são menos importantes que sua rede de contatos, tendo em vista que esta pode lhe garantir o esperado sucesso.

O capital social, assim, é formado por pessoas que geralmente estão no círculo de amigos do artista. São apreciadores da arte, que tecem relações com os artistas, na busca de manterem uma relação, que possibilite um retorno nos bens e serviços (DINIZ, 2008).

O diletaente encontra, também, na arte que aprecia, um meio de valorização mercadológica, pois este vem a ser um agente ativo de mercado. Não só na prática do intangível, mas o próprio fluxo de caixa com a venda de peças para o comércio direto. Como afirma Cauquelin (2005, p. 50): "A busca da própria glória e o desejo simultâneo de enriquecer o patrimônio público com uma obra, a sua própria". O apreciador da arte, tem nessas relações, sua própria forma de garantir dinheiro. A demanda de produção, fundamentada na oferta e na procura, angaria a circulação

⁸ Traduzido, livremente, por nós como: "Não é o que você conhece, mas quem você conhece".

do capital investidor, daquele que enxerga na obra de arte, sua “segurança” financeira num futuro que possa configurar uma crise econômica (TRIGO, 2014, p. 42-43).

Caso semelhante acontece com o Grupo Carso, pertencente ao mexicano Carlos Slim, que é dono de um conglomerado de lojas de varejo nas Américas Central e do Sul e do Museu Soumaya. Considerado um dos homens mais ricos do mundo, Slim firmou parceria com Romero Britto na venda de produtos de consumo direto, tais como bolsas, carteiras, roupas (GRUPO, 2016). O que antes era disponibilizado na loja virtual e nas galerias do artista brasileiro, agora será comercializado em outras lojas físicas. O próprio museu Soumaya, concentra um grande número de obras de Romero Britto, transformando a relação do artista com o colecionador, numa via dupla de interações.

A tecnologia revolucionou as artes de modo mais óbvio, tornando-as onipresentes, como explica Hobsbawn (1995). Pode-se levar pinturas e esculturas para onde quisermos nos objetos corriqueiros como bolsas, chaveiros, roupas. Que revolução não foi a proposta do Yves Saint-Laurent ao estampar Mondrian para suas peças e sua boutique de luxo, no estilo *pret-à-porter*?

Esse capital social de Britto garante não só sua interação com outras pessoas, que venham a admirar sua arte, mas assimila também um jogo de mídia e de mercado, que por si só, se apercebe como resultado de sua legitimação. Essa imbricada rede de conhecimento garante ao brasileiro sua “hegemonia” no que concerne às outras etapas das dinâmicas.

Esses agentes do capital social, revelam também, a ligação de Britto com os meios de exibição de sua arte, legitimando-a, assim, pelas instituições que também representam, como no caso de Eileen Guggenheim, da *New York Academy of Art*. Mas é interessante perceber sobre o artista brasileiro é que, ao começar a despontar como produtor de peças artísticas, ele logo viabiliza um meio de “escoar” sua arte, fazendo dele mesmo, seu próprio *marchand*, ao abrir sua galeria em Miami. Romero Britto tem consciência de sua arte e qual destino ela toma, ao sair de seu ateliê; além de ser artista, revela-se um administrador competente.

Em entrevista, Romero Britto destaca a importância da venda de seus objetos, pois eles garantem que as pessoas tenham contato com a arte, pois os ambientes que seriam especializados pela exibição delas, como os museus, não

estão ao alcance de todos. “Nem todo mundo pode ir ao museu ou adquirir uma obra de arte, mas muitos podem ter um relógio ou outros produtos com minha arte.” (DALCOL, 2016).

Todavia deve-se salientar que não só os lugares de memória ou galerias se transformaram num espaço salutar, de legitimação de arte do brasileiro. Ambientes de uso comum da população se tornam emissores de comunicação, no que se refere à exibição de obras de arte. Afinal, uma das características da pós-modernidade é utilizar-se dessas paisagens culturais (das novas paisagens culturais), para a reprodução simbólica da arte.

Em outra entrevista, Romero Britto relata que “Se você não encontra o canal para aparecer, não se destaca.” Ele faz uso desse discurso para justificar a presença de suas peças em bibliotecas, hospitais, condomínios, aeroportos, shoppings. Nesses ambientes poucos usuais de exibição de arte, o brasileiro encontra os meios para difundir sua prática artística (KAZ, 2011). Não são intervenções criadas pelo artista, para criticar esses espaços, são as re-utilizações de espaços não convencionais, para exibição de suas artes.

A reafirmação pelo mercado, garante ao artista brasileiro que esteja de forma “onipresente”, no cotidiano das pessoas. Resguardando as devidas proporções e situações, o outro ser social, composto pela massa, consome a arte em sua mimese, tem na industrialização onipresente, aqui associada à lógica da indústria cultural, a fonte de se obter minimamente, uma representação da obra de arte.

As trocas de informações existentes na contemporaneidade, permitem sua presença através dos meios de comunicação. Sua própria forma de lidar com a mídia é que causa a exposição de sua arte e dessa estratégia, ele se assegura na “moda”. Britto revela, nesse sentido, que teria pago uma quantia de US\$ 20 mil à revista *The New York Times*, para mostrar um retrato que presentearia, para então presidente da República Dilma Roussef, em 2011 (KAZ, 2011) (Figura 8). Essas intenções de Britto, buscam fomentar sua participação no jogo social, de composição da legitimação. Na Pop Art, Warhol já atrelava o sucesso às aparições na mídia.

Figura 8- Retrato de Dilma Rousseff



Fonte: O Globo

É da intenção de Britto criar peças figurativas e coloridas, para um fim sensorial básico, como também transformá-las num objeto de permuta monetária e social. Assim, o pensamento de Panofsky (1979, p.32) reafirma essa condição, quando diz:

[...] a esfera em que o campo dos objetos práticos termina e o da arte começa, depende da "intenção" dos seus criadores. Essa "intenção" não pode ser absolutamente determinada [...] as intenções daqueles que produzem os objetos são condicionados pelos padrões da época e meio ambiente em que vivem.

Essa supervalorização e superexposição de suas peças, vai de encontro ao que se espera da obra de arte. Para Heidegger (1977), a obra de arte origina-se a partir da atividade do artista, e o artista, surge através dessa atividade. As coisas que ele produz, ganham essência e essa essência é que eleva a arte a um patamar, para que não seja coisificada. Espera-se da obra de arte uma complexidade de argumentos e principalmente, sua raridade; a não possibilidade de encontrar mais de um exemplar. Fortalecendo assim, seu valor simbólico e portanto, seu valor de mercado.

Como aponta Clarissa Diniz (2008, p. 111): "A obra de arte ainda que

considerada mercadoria, diferencia-se das outras pela sua escassez e pela demasiada ênfase em seu valor simbólico em detrimento de seu valor de uso ou de troca”. Desse modo, quando Britto povoa o “mundo” com suas peças, é natural achar que elas sejam superinflacionadas – em termos de valor monetário – pois os meios de produção dela, nos ditames Fordistas, as saturam no mercado.

Ao se pautar na Pop Art para desenvolver sua própria linguagem, Britto só viabiliza sua interação com o mercado, ignorando o que o movimento representou, naquela situação histórica.

Os especialistas em arte, desconsideram as obras de Britto, justamente por ele coisificar os objetos, transformando-os em peças de decoração, porque a arte não pode ser valorizada apenas por seu valor de mercado, mas por sua relação intrínseca com o cotidiano e principalmente, questioná-lo – coisa que Andy Warhol fez com a Pop Art.

Em entrevista, o professor Lourenzo Mammi, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, afirma que “Warhol se apropriava da publicidade para criticá-la. O trabalho de Romero Britto é puro entretenimento” (VEIGA, 2006). Essa despreensão com a arte, leva Britto a ser considerado um pária entre aqueles que se utilizam da arte como expressão. Na entrevista à Kaz (2011), a artista Jac Leiner argumenta que a arte, mesmo possuindo um conceito elástico, deve ser imbuída de conceitos complexos e situacionais históricos. A arte de Romero Britto é resumida a cores e linhas.

Ao pegar o currículo de Jac Leiner, e outros artistas como Beatriz Milhazes, que por vezes é comparada a Romero Britto, é notável a diferença que leva esses artistas a serem legitimados. Como a participação de Bienais e exposições coletivas. Romero Britto pulou essas etapas, garantindo sua individualidade, dentro do mercado da arte. Essas negativas em relação à legitimação do artista, também acabam por alçá-lo a esta condição. Como aconteceu com o salão dos Recusados, na França do século XIX; o próprio movimento modernista brasileiro, com a Semana de Arte Moderna.

Romero Britto usa desse artifício para se autopromover e assim, angariar mais notoriedade nos meios em que transita. Ele é tão ciente das negativas de suas peças, que as utiliza como subterfúgio para instigar a sua procura. Em entrevista à Época Negócios, argumenta: “Eu vou ficar me preocupando com quem fala mal?”

Falem mal, mas falem. A pior coisa é você ser ignorado. Se estão falando é porque realmente alguma coisa está incomodando a eles.” (BOURROUL, 2015).

A arte na pós-modernidade permite que essas diferenças entre a cultura popular e a alta-cultura coexistam para transformar essas diferenças presentes no cotidiano das pessoas. Assim, Britto encontra nessa permissividade da pós-modernidade, os meios para tecer suas vias e se legitimar como artista. Mesmo que lhe faltasse a legitimação pela Academia, que, no passado, era sinônimo de sucesso garantido a *gratas personas*. Como relata Cauquelin (2005, p. 36) “Com efeito, “sucesso” no sistema acadêmico significava reconhecimento, confirmação e, portanto, dinheiro”.

Até os fins do século XIX, a Academia ditava quem era e quem não era artista, através de seus salões e bienais. Romero Britto não passou por essa etapa, sendo legitimado posteriormente, ao receber o título de doutor honorário, pela Academia de Artes da Universidade de São Francisco, em fins de maio de 2016. As normas de legitimação do artista, vindouras da Academia, ainda são vigentes nos tempos atuais, mesmo com o surgimento de outros meios de legitimação. Por esse motivo, Romero Britto ainda sofre com a criticidade do meio acadêmico, todavia, conforme afirma Lipovetsky (2004), o mundo pós-moderno compreende a negação e a legitimação como duas instâncias que caminham em concomitância. E no tocante à aceitação, Britto logra êxito na estrutura erigida por seu capital social.

5 Considerações Finais – Romero Britto Pop? Sim!

É interessante perceber os fenômenos de interação dos indivíduos dentro de um sistema social, para que possam se construir particularmente e se afirmarem dentro dos grupos que se identificam. Observou-se nas culturas renascentistas italianas o consumo ensaiar seus primeiros passos, na sua utilização de diferenciação dos grupos sociais. O pensamento Moderno possibilitou a observação com mais clareza desse fenômeno. Contudo, mesmo nessa quebra de pensamento determinante, os costumes antigos ainda eram mantidos, para que esses mesmos indivíduos, pudessem se viabilizar no meio social.

A erudição clássica era o ponto principal para a singularização social, que se utilizava do poder aquisitivo para fomentar esses entendimentos culturais e sociais. Tais conhecimentos específicos davam o suporte necessário para os artistas produzirem suas peças, para aquela sociedade em questão, que saía de tempos obscuros e adentrava numa era racional.

As mudanças sociais são fundamentais para a promoção desses comportamentos, nessas diferenciações das classes participantes dessas entropias. As revoluções industriais e francesa foram determinantes para essas trocas de calor. Entretanto, essas transformações foram angariando em seus discursos a necessidade do valor, acima dos valores. A fundamentação da sociedade das pós-revoluções, é trazer praticidade a esse grupo, a partir de seu ganho financeiro e para sua melhor comodidade. A fabricação desses produtos para conseguir tais intentos, foi utilizada como instrumento de demonstração de poderio econômico.

Os grupos sociais agora não se diferenciam pela sapiência, que são refletidas nas obras de artes e materiais de consumo que possuem; mas são, agora, diferenciadas pelo simples fato de tê-las.

É interessante perceber a utilização de obras de arte nesse percurso, quando estas peças “especiais”, têm um propósito específico dentro da sociedade. As artes são instrumentos de identificação de etnias, grupos sociais e períodos específicos. Sendo assim, ao fazerem parte dos costumes consumistas, fomentados pela indústria de consumo de massa, nada mais são do que expressividades daqueles que compõem essa sociedade.

Essas peças dotadas de conceitos, técnicas e de sensibilidade do seu feitor, na observação e participação da sociedade, transmitem a intencionalidade dessa engrenagem industrial, que fabrica os costumes e os modos de pensar dessa nova geração. Esse sentido de fabricar a sociedade é o que fez da *Pop Art*, um movimento-chave, para permitir aos seres sociais daquela época específica, perceberem seu cotidiano, nesse consumo exacerbado para uma distinção social.

Romero Britto é um artista que paira no sentido de juízo proveniente da *Pop Art* dos anos 1960. Há quem ame o seu trabalho e há quem odeie. E pela fala do próprio Britto “Falem bem ou mal, mas falem de mim”, é que viabiliza suas peças, num pensamento mercadológico de uma época específica.

Não é só o gosto que influencia na aceitação, ou não, de sua arte, mas é pela mutabilidade social, que este sujeito faz parte e de como a sociedade se predispõe a aceitar a pagar por ela. Embora sejamos bombardeados por diversas propagandas de compra de produtos, não necessariamente temos que comprá-los. A partir desse pensamento, Romero Britto independe das negativas ou afirmativas de determinados grupos, para legitimar suas artes. Ele soube utilizar do mercado contemporâneo, reforçando tanto sua aceitação como artista (por mais que se declara como tal) e de suas peças, por causa das brechas possibilitadas pelo pós-modernismo.

As sociedades atuais são um grande circo e o consumismo propicia o espetáculo, com aquilo que ela produz, para fomentar e ao mesmo tempo arrefecer os sentidos atizados pelo prazer em obter algo desejado. O que é cultura de massa, passa a ser ditada de acordo com a sociedade em questão. Embora tenha surgido com um conceito para designar a produção industrial, de modo rápido e pronta comercialização, para determinados grupos sociais.

Partindo dessas representações sociais, de um para outro e se apropriando delas de acordo com seu habitus cultural; Romero Britto fornece a todos os indivíduos, produtos de variados preços, pois a cultura agora é regida pelo que o capital pode oferecer e não só pelo que a erudição propõe.

Isso parte do conceito do mercado das artes, que surgiu como ferramenta para tanto possibilitar um retorno financeiro a quem trabalha nele, quanto quem o fomenta, seja com obras de artes, seja com a barganha dessas peças. Se o valor líquido da peça é alto, logo, o seu retorno, dentro das cotações do mercado, será tão

alto quanto. E para que o valor continue a ser significativo, o artista que produziu a peça tem que estar no centro das atenções para que ele seja a vitrine de suas obras.

A obra de Romero Britto é carregada de consciência mercadológica e não apurada no sentido de julgo social, como a Pop Art movimento em que se baseia. A qualidade das peças dele, se julgada sob a ótica de indústria tem qualidade em acabamento. Contudo, mesmo que a intencionalidade dele seja da obra de arte, o que transforma obra de arte em si, é a sua resposta para com a sociedade. Mesmo que desde o modernismo e o pós-modernismo, os detentores do poder quisessem ligar uma coisa a outra, o campo artístico contribui lançando problematizações e quebras de paradigmas. Não encontramos isso nas peças de Romero Britto. Não cabe a ninguém dizer que ele é ou não é artista, isso é um adjetivismo pessoal; mas em relação a sua funcionalidade (seja conceitual ou diária).

A arte produzida por ele é que não cabe dentro dos conceitos artísticos por simplesmente se pautar na venda, mesmo que tenhamos de fazer ressalvas e tirar o artista do campo estereotipado de que ele tem que ser pobre. A sociedade exige que objetos sejam ofertados, para que a roda da fortuna gire, mas não justifica seu consumo, pela simples intenção do autor o chamá-lo de arte e assim, exponenciar seu preço. Cada um a seu modo, quer representar seus habitus como o mais correto a ser seguido, mas que isso não lhe tolha o prazer de ser aquele que se destaca dentro das sociedades.

Os mercados das artes, os artistas, as galerias e museus são peças fundamentais dentro de um sistema legitimador, que está contido dentro outro grande conjunto, que possui outros mercados e outros tons de especificidades, fazendo esse todo ecológico, entoe os ditames culturais de seus tempos. Romero Britto, com suas peças coloridas, de conceitos básicos e rápida identificação, ao se propor como produtor de peças que fomentam o raciocínio mercadológico, atesta sua legitimação por esses mecanismos.

Ele reproduz costumes e argumentos do habitus cultural contemporâneo, que interpreta as quebras de paradigmas pós-modernos, sem considerações as críticas aos exageros do consumo. Essa forma de lidar ao consumo de Romero Britto se dá sob essa outra perspectiva, permitidas pelas brechas dos argumentos da Pop Art.

Gostar ou não da arte produzida por quem quer que seja, perpassa por outros

sentidos, como o próprio gosto. Um estudo sobre as relações entre gosto e cultura, seria no entanto, um interessante exercício a ser empreendido em futuras pesquisas, ficando como sugestão esta pauta, para trabalhos futuros.

Referências

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte**. São Paulo: Cosacnaify, 2012.

BENJAMIM, Walter. **A arte na era da reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: a crítica Social do Julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

_____.; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. 2.ed. São Paulo / Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURROUL, Marcela. Romero Britto: 'Falem mal, mas falem. A pior coisa é você ser ignorado'. **Época negócios**, Rio de Janeiro, 18 maio 2015, Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Inspiracao/Vida/noticia/2015/05/romero-britto-falem-mal-mas-falem-pior-coisa-e-voce-ser-ignorado.html>>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRITTO, Romero. **Licenciamento**. Miami: Romero Britto, 2010. Disponível em: <<http://www.britto.com.br/portu/licenciamento.asp>> Acesso em: 20 de Março 2016.

CENTRAL, Britto. **Biografia**. Miami: Britto Central Inc., 2016. Disponível em: <<http://www.britto.com/portuguese/front/biography>> Acesso em 20 de Março 2016.

DALCOL, Francisco. Romero Britto: "Nem todos podem ir ao museu, mas muitos podem ter um relógio com minha arte". **ZH Entretenimento**, Porto Alegre, 5 mar 2016, Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2016/03/romero-britto-nem-todos-podem-ir-ao-museu-mas-muitos-podem-ter-um-relogio-com-minha-arte-4990113.html>>. Acesso em: 25 maio 2016.

- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.
- DURKHEIN, Émile. **Da divisão social do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DINIZ, Clarissa. **Crachá: Aspectos da legitimação artística (Recife- Olinda 1970-2000)**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2008.
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura do consumo e pós- modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FRITIJOF, Capra. **A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2012.
- GOMPertz, Will. **Isso é arte? 150 anos de arte moderna do impressionismo até hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- GROSS, Frank.. **Romero Britto the new Picasso**. Alemanha: IWEKO, 2011. Disponível em: <<http://www.britto.com/portuguese/downloads/newsandevents/articles/Britto-Picasso-USAweb.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.
- GRUPO Carso e o artista Romero Britto anunciam parceira de licenciamento. **UOL economia**, São Paulo, 25 maio 2016. Disponível em <<http://economia.uol.com.br/noticias/pr-newswire/2016/05/26/grupo-carso-e-o-artista-romero-britto-anunciam-parceria-de-licenciamento.html>>. Acesso em: 27 maio 2016.
- HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HIGGINS, Silvio Salej. **Os Fundamentos Teóricos do Capital Social**. Chapecó: Argos Ed. Universitária, 2005.
- HOBBSAWN, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KAZ, Roberto. Romero Britto revela seu esquema de produção artística. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/serafina/1066430-romero-britto-revela-seu-esquema>>

[de-producao-artistica.shtml](#) >. Acesso em: 28 maio 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

PANOFSKY, Erwin. **Significado das Artes Visuais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

ROSSI, Mariane. **Romero Britto fala sobre sua 'arte da cura' e dos 300 processos por plágio**. Rio de Janeiro: G1 Globo, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2013/03/romero-britto-fala-sobre-sua-arte-da-cura-e-dos-300-processos-por-plagio.html>> Acesso em: 26 de Março 2016.

Romero Britto inaugura pirâmide de 13 metros de altura no Hyde Park, em Londres. **UOL entretenimento**, São Paulo 30 Outubro 2007. Disponível em: <<http://entretenimento.uol.com.br/ultnot/2007/10/30/ult4326u450.jhtml>>. Acesso em: 27 maio 2016.

Romero Britto estará em fachada, torre e decoração de prédio em SC. Rio de Janeiro: **G1 Globo**. 28 Maio 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/05/romero-britto-estara-em-fachada-torre-e-decoracao-de-predio-em-sc.html>> Acesso em 29 Maio 2016

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SEBBA, Jardel. **Romero Britto**: “A arte precisa vender, e eu vendo”. São Paulo: HuffPost Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2014/11/24/romero-britto-entrevista_n_6210804.html> Acesso em: 26 de Março 2016.

TRIGO, Luciano. **A grande feira**: uma reação ao vale-tudo na arte contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014.

A POP art de Romero Britto. Paraíba: TRT- 13ª Região, 2007. Disponível em: <<http://www.trt13.jus.br/informe-se/noticias/2007/08/a-pop-art-de-romero-britto>> Acesso em: 25 de Março 2016.

VEIGA, Aida. **Fartura de cor e lucro**. Rio de Janeiro: Época. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT401974-1664,00.html>>. Acesso em: 29 maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística
Licenciatura em Artes Visuais

JOÃO RAFAEL SILVA SANTOS

Rabiscos de Memórias

Recife
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística
Licenciatura em Artes Visuais

Rabiscos de Memórias

“Monografia apresentada por João Rafael Silva Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Artes Visuais, orientado pela Professora Dr^a Ana Elizabeth Nogueira Lisboa Cavalcanti.”

Recife
2016

JOÃO RAFAEL SILVA SANTOS

RABISCOS DE MEMÓRIAS

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para obtenção do grau de licenciado
em Artes Visuais.

Aprovado em ___ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Ana Elizabeth Nogueira Lisboa Cavalcanti
(Orientadora)

Dr^a. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
(Examinadora)

Me. Luciene Pontes Xavier
(Examinadora)

Agradecimentos

Dedico este trabalho à memória de minha avó materna Maria José; A minha querida mãe Ivanise Maria e minha irmã Amanda Santos, pela paciência de agüentar meus estresses e minhas angústias; A Ana Lisboa, por me ver engatinhar nos primeiros estudos sobre gravura, e toda essa pesquisa, por me ver dar tropeços e, em retorno, dar apoio, por acalmar as angústias e por toda a imensa contribuição com sua leitura mais apurada. Aos amigos e parceiros diários que sem eles esta pesquisa não teria sentido; Aos queridos professores, em especial à Vitória Amaral que acreditou em mim, e ao acolhimento, imenso aprendizado e troca proporcionados pelo professor Marcelo Coutinho; À Fayga Ostrower, Carl Jung e Gaston Bachelard, pela companhia da solidão acadêmica. E a mim, que enfim, termina mais um ciclo.

*A terra é um elemento muito apropriado para ocultar e manifestar as coisas que
lhe são confiadas.*

Le Cosmopolite

RESUMO:

A presente pesquisa é fruto de um trabalho dedicado por quase um ano e meio. Desde o início de dois mil e quinze, na disciplina Laboratório de Gravura, com sua finalização dentro do mesmo ateliê 1, no curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. Fruto de um universo que tenta resgatar as minhas memórias, as quais custaram a sair, tenta assim um diálogo com tudo aquilo que me rodeia e norteados pelas ideias de Gaston Bacheard. Dos sóis que nascem, dos que se põe, do frio da noite, dos ninhos de serpente, da imaginação que voa que vem soprada num sereno. Dos labirintos que tive correr, outras vezes andar com medo; da fuga de minha casa – a essa que nunca sairá de mim –; dos exílios em cada capítulo, a quem ressurjo com tanta força, e a superação de todos os fantasmas. Trarei nesse trabalho, a liberdade de poder te oferecer itinerários de grandes descobertas, e tentando resgatar todo o meu universo de gravuras, velhas lembranças, almas e raízes, unidas aqui e te mostrando minhas verdades, que verás neste pequeno refúgio, chamado de pesquisa.

Palavras-chave: Memória; Reflexões; Leitura Poética; Gravuras

Lista de Ilustrações

| | |
|---|----|
| Imagem 1: IMAGEM CASA, Sem Autor: 1º planta baixa da minha casa – acervo pessoal | 17 |
| Imagem 2: GRAVURA Nº1, Sem Título, Autor: João Rafael – 2016 | 19 |
| Imagem 3: Porta-retrato, aquarela em papel Monval, 2016 – João Rafael | 21 |
| Imagem 4: GRAVURA Nº02, Sem Título, Autor: João Rafael – 2016 | 23 |
| Imagem 5: Ser, aquarela em papel Monval, 2016 – João Rafael | 26 |
| Imagem 6: GRAVURA Nº03, Sem Título, Autor: João Rafael – 2016 | 28 |
| Imagem 7: GRAVURA Nº04, Sem Título Autor: João Rafael – 2016 | 30 |
| Imagem 8: Ratos, aquarela em papel Monval, 2016 – João Rafael | 33 |
| Imagem 9: GRAVURA Nº05, Sem Título Autor: João Rafael – 2016 | 33 |
| Imagem 10: Aos Cadarços, aquarela em papel Monval, 2016 – João Rafael | 37 |
| Imagem 11: GRAVURA Nº06, Sem Título Autor: João Rafael – 2016 | 40 |
| Imagem 12: Crer, aquarela em papel Monval, 2016 – João Rafael | 44 |
| Imagem 13: GRAVURA Nº07, Sem Título Autor: João Rafael – 2016 | 46 |
| Imagem 14: Serpente, aquarela em papel Monval, 2016 – João Rafael | 49 |
| Imagem 15: GRAVURA Nº08, Sem título Autor: João Rafael – 2016. | 51 |
| Imagem 16: Noturno, aquarela em papel Monval, 2016 – João Rafael | 53 |
| Imagem 17: Labirinto, aquarela em papel Monval, 2016 – João Rafael | 54 |
| Imagem 18: Fio de Ariadne, aquarela em papel Monval, 2016 – João Rafael | 57 |
| Imagem 19: GRAVURA Nº09, Sem Título Autor: João Rafael – 2016 | 58 |
| Imagem 20: Diurno, aquarela em papel Monval, 2016 – João Rafael | 64 |

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1. Introdução | 09 |
| 2. À minha casa | 16 |
| 3. Aos porta-retratos: que contribuem para o acúmulo de poeira e expõe todas as minhas memórias | 21 |
| 4. Caminhos me levam em busca do ser | 26 |
| 5. Ratos | 33 |
| 6. Caro Cadarço | 37 |
| 7. Nós. Nos. Pronome pessoal | 44 |
| 8. Serpente | 49 |
| 9. O labirinto: ao acaso, afinal | 54 |
| 10. As memórias que se vão: Considerações Finais..... | 62 |
| 11. Referências Bibliográficas | 64 |
| 12. Anexos: relatos do dia de pesquisa | 66 |

Introdução

Forças imaginantes me surpreendem se desenvolve bastantes diferentes em vários vieses. Vieses que às vezes me perturbam e tentam me fazer buscar diversas referências – outras não – e, às vezes, os impulsos de novidade despertam nesse acontecimento inesperado.

Nessa pesquisa iremos buscar um entendimento que irá evocar memórias e intimidades de diversos lugares. Lugares estes que adquirem sentidos de intimidade. Forças imaginantes também vão surgir nesse lugar, produzindo sementes que sairá deste ser e vai cumprir o seu papel de libertadora.

O que é mais real nessa ideia ou entendimento de memória reveladas é o processo que vai surgindo no caminho desta pesquisa, processo esse, que cumpre de verdade a ideia do processo artístico ligado as lembranças e memórias que me rodeiam.

Toda a poética dessa pesquisa é construída nas ideias que referendamos que se iniciou em 2014 como a disciplina Laboratório de Gravura. Com as pesquisas que foram se relacionando, com as amizades que foram se afunilando e com as referências que foram conseguidas no progresso da disciplina. Sonhamos substancialmente – até demais! – intimamente, reunindo formas, analisando imagens, gerando pesos e um novo olhar.

Sem dúvida, houve um mergulho muito intenso, aprimorando nossa capacidade de criar, revelou-se uma possibilidade de irmos longe nesse processo. – Falo isso, porque digo por todos que cursam a disciplina comigo, lá em dois mil e quatorze –. Cada indivíduo à sua maneira. Não era sonho, foi uma verdade, muito intensa, para aqueles que ali estavam. Ali era o nosso ninho, que seguros de si, amparados pela mão de nossa orientadora, Ana Lisboa, sabíamos que poderíamos aprender a voar, pouco, mas pelo menos, tentaríamos sair do chão.

Tem vezes que essas forças imaginantes tornam-se hostis e acabam nos levando – me levando – para outros lugares, outros formatos, outras vidas. Para uns é o tempo que corre, para outros o tempo que incorpora como em um

corredor nos vai levando para aquilo que se interessa. Assim como o pássaro que constrói o seu ninho se não possuísse instinto de confiança que aquilo vai dar certo, e no final de tudo ele trará a vida seus filhotes. Esse lugar, esse ninho, mesmo que precário – por falta de uma estrutura mais adequada – nos deu a possibilidade de sermos nós, tão verdadeiros, sem que a hostilidade desse mundo nos fizesse mal. Posso contemplá-lo, aqui é o meu lugar, tenha certeza.

Lembro-me das palavras de Bachelard, em que ele fala que o “ninho é vivo” (2005, pg.267), em que busco nele o centro do universo e toda a sua situação cósmica. Ele me lembra de como a casa é um lugar mágico, que carrega consigo uma atmosfera fantástica, de seres vivos que podemos contemplar. A casa, ao ateliê 1, a que também chamo de casa, que me suspende em suas ideias, e que me faz derrubar muros e construir pontes expressado na fala do autor Bachelard,

Suspendo suavemente um galho, o pássaro está lá chocando os ovos. É um pássaro que não levanta vôo. Ele estremece somente um pouco. Treme por fazê-lo tremer. Tenho medo que o pássaro que choca seus ovos saiba que sou um homem, o ser em que os pássaros perderam a confiança. Fico imóvel. Docemente se acalma — eu o imagino! — o medo do pássaro e o meu medo de fazer medo. Respiro melhor. Deixo o galho voltar a seu lugar. Retornarei amanhã. Hoje fica comigo uma alegria: os pássaros fizeram um ninho no meu jardim.! (BACHELARD, 2005, pg,267)

A essa casa, lugar de produção, também chamado de laboratório de Gravura ou Ateliê 1, traz o seu peso justo para as referências a quem podemos habitar somente pela lembrança de estar lá: lugar de inspirações profundas, sonhando com o desejo e o apego de mergulhar nos demais processos que pudermos aprender. Estávamos seduzidos de verdade, sólidos e engrandecidos com todo esse movimento.

Aprendemos muito, com profundidade. Os frutos dessa pesquisa se dividiam entre vários aprendizados: com a sutileza do acetato, no fazer monotipias; na força que entre as placas de metal, cobre e alumínio – trazendo a força das calcogravuras. Da sutileza que surge das xilogravuras e cologravuras. Isso foi o mínimo de lembranças a que recorro em minhas memórias, daquilo que vem, do mais íntimo para lembrar-se das situações.

Caminhando pela praia ou pelo campo, quem de nós não já teve o desejo de querer habitar aquele lugar? Nem que fosse somente por instante. Nesses sonhos, assim como a água que corre, às vezes é preciso ser essa água que vai. É uma das provas da realidade que precisamos sempre seguir com confiança ou não, mas seguimos. Assim como deixar os anos passarem se permitindo, assim foi o Laboratório de Gravura que deixou resquícios, que bom! Os futuros habitantes desse lugar – formadores de opinião, mediadores de lugares, professores – esperam a primavera ociosos para começar o trabalho, assim eu sou um deles.

A esse lugar, que carrega em si muito afeto, onde minhas impressões são agregadas. A ele dou a possibilidade de definir meus momentos decisivos enquanto estudante. Que me faz compreender que a vida segue como um grande corredor, cabendo entrar na porta certa, às vezes erro, outras volto, mas sempre tentando refletir sobre os acontecimentos que são revelados. Tem vezes que é preciso senti-las, outros tocá-los, ou compreendê-los, a mim, somente os acolho e os deixo fluir por todo meu corpo, que vai seguindo e se transformando.

A casa inicial – o laboratório – é/foi um lugar único onde – e onde posso – viver pensamentos profundos de todas as possibilidades. É nele que vou conquistando tronco, construindo as paredes e criando telhados, aprimorando meus conhecimentos, assim como uma grande árvore, criando raízes e provavelmente depois de um tempo, gerando frutos.

Há horas que cansa, dos relatos que verás mais à frente, em que falo dos dias de pesquisa – do trabalho de estar no ateliê – não por estar naquele lugar – que me faz tanto bem – mas sim por causa de minha doença renal – não tenha pena, eu já superei! – a quem me deixa muito exausto. São dores fortes, tem vezes que não tem medicação – já que não é vendida em farmácias comuns, é oferecido pelo Estado – Durante todo o processo que estive na pesquisa no ateliê, jamais faltei um dia, sempre na companhia de Lorega, outro que encantado pelo poder da gravura também segue pesquisando sobre ela. Mas mesmo com dores e cansando – já acordava assim – ia para a pesquisa.

Estar ali era um sossego para meu ser, lugar de liberdade, do tempo que passa devagar.

Tinha medo de fazer o diferente, outras vezes me submetia a criar com mais intensidade. Talvez era o medo de criar. Assim como os medos da nossa infância, havia o medo – insegurança – de querer fazer o melhor. Mas fiz. Com fantasmas e sem eles, tentei criar aquilo que minha mente queria. Era preciso exorcizar essas imagens, e elas seguiram como aquilo que deveria ser.

O processo de construção dessas imagens foram formadas como se fosse degraus – um-por-um – pedra-por-cima-de-pedra, numa luta constante entre o eu e a imaginação, tentando lembrar, fomentando todas as ideias, contemplando intermináveis acontecimentos diários que iam propondo novas imagens. Por alguns tempo, pensava que elas saíam numa velocidade tamanha, por outras – vezes – as imagens iriam ter que vir com calma e paciência, já que elas não habitavam em mim – precisavam ser geradas – e de alguma forma viriam, surgiriam, ou se modelariam com o passar do tempo.

Além disso, essa pesquisa foi a oportunidade de buscar um sentimento mais profundo das memórias que me cercavam, muitas dessas ou delas estão expostas neste trabalho, apertadas entre as paredes da escrita, no universo que vamos entrar mais à frente. Revejo nelas – nas memórias – a verdadeira imagem desse homem que cercado de lembranças busca a necessidade de se encontrar, querendo seu chão neste trabalho poético.

Embutido em tudo isso vem unido a essa pesquisa sonhos que remontam a idade tenra, com os impulsos de querer acabar logo, junto à vida imaginária, que um dia poderá ressoar, crescer, ganhar corpo, gerar almas, vidas. Um dia, quem sabe, ultrapassando o caminho da experiência. Não existe fórmula para se acabar logo com isso – precisarei de tempo – nem que conseguisse acelerar a realidade para compor esse trabalho. Ele só foi indo, seguindo um rumo labiríntico que chegou ao final, ao início, ou um novo recomeço.

Alías, o que está impresso aqui não só são metáforas – vivente entre o real e o irreal – é verdadeiro, detalhado nas escritas de cada capítulo.

Reunidos aqui em temas particulares, mas que convergem para um único sentido, com um caráter central, deste que escreve sobre si. Que pode ser visto de diversos ângulos e diversos olhares, fazendo parte de toda uma dialética do universo.

“A casa iluminada é como uma estrela na floresta. Orienta o viajante perdido” (Bachelard, 2003, pg.88). Acolho comigo todas as luzes, transformando-as em memórias, que me fazem pertencer a esse lugar, que me enraíza e que e que me faz criar realidades a esse lugar vivo, que me rodeia. Tento ter um encontro comigo mesmo, analisando todos os meus movimentos, me encontrando. Assim, consigo distanciar e me vê em todas as direções, me prolongando no espaço e abrindo meu olhar.

As memórias, as quais muitos chamarão de trabalhos artísticos, buscam uma sintonia através do fluxo do tempo. Cada uma que está – ou que estará – em suas mãos, olha através desse olho que escreve, cumprido seu papel de mantenedora da imensidão deste ser. Acrescento-lhe, que todas elas nutrem comigo a possibilidade e profundidade de cada rochedo em que mim habita.

Compreendo então como é difícil nutrir as possibilidades que carrego. Estabelecendo tantas experiências – que as considero como positiva -. Cada alimento dar ao corpo uma infinita variedade no momento da criação, das imagens que estão por vir. A esse alimento que ainda não sei o nome, mantém minhas memórias em constante movimento, deixando-as pronta para saírem quando preciso. Há de se lembrar, que tem vezes que temos que ir no fundo das coisas, para Bachelard é preciso fazer o “repouso do imaginar” (2003, pg.5), que são feitos na intimidade, carregados pela “marca do sujeito” (2003, pg5).

Compreendo então como é difícil nutrir as possibilidades que carrego. Estabelecendo tantas experiências – que as considero como positiva -. Cada alimento dar ao corpo uma infinita variedade no momento da criação, das imagens que estão por vir. A esse alimento que ainda não sei o nome, mantém minhas memórias em constante movimento, deixando-as pronta para saírem quando preciso. Há de se lembrar, que tem vezes que temos que ir no fundo das coisas, para Bachelard é preciso fazer o “repouso do imaginar” (2003,

pg.5), que são feitos na intimidade, carregados pela “marca do sujeito” (2003, pg5).

Todas as imagens – as gravuras – foram em um único tamanho, trazendo uma constante, podendo ser visto sob olhar de mil janelas, vigorosas, íntimas, vividas. Todas as imagens foram feitas no tamanho 7x7, em placas de cobre, em placas vivas, trabalhadas, com aquilo que tinha ancorando em mim, unido todo aprendizado lá, antes, no Laboratório de Gravura. Nesse processo busquei profundidades em cada desenho, a quem chamarei de memória. Cada memória com sua definição, percebida com um sentimento. Com seus troncos inabaláveis, com propósitos de se tornarem límpidas para quem olhar, sem podar as folhas, e sim, deixá-las se transformarem numa floresta viva, com profundezas, sentimentos, seres, ninhos e refúgios.

Cada memória consiste numa imensidão de mundo, é, sobretudo, lugar para lembranças e valores que floresce – me reconforta – e enraíza, dinamizando cada parte, ilustrada em cada sombreado nessa grande morada.

Há essa profundidade, em outras épocas, posso te dizer com certeza, que antes havia um medo em desvendá-la, hoje, não mais. Consigo perceber que ela faz parte do meu eixo: é passado e presente unidos aqui nessa pesquisa. A um passado sem datas, carregados de memórias, e um presente enorme, muito vivo de imagens orgânicas e com traços surpreendentes. Bachelard me lembra que é preciso “também descer em nós mesmos” (2003, pg.96) e buscando do imenso ao pequeno grão, do começo ao que se supõe que é final, ou recomeço, não importa, o mais importante é que consigas mostrar o que é seu.

Então, quando tivermos entendido que no final dessa pesquisa o processo aprofundará numa materialidade, de que todas as memórias foram expulsas, surgindo toda uma composição – ou casamento – em que todo esse sofrimento do processo passou. E segue, promovendo discussões num longo rio, após transitar nesse último lugar a quem chamarei de labirinto.

Assim, enfim, a imagem será clara – espero! – com eixos às vezes arredios, que esclarece que a profundidade humana não é tão rasa quanto se

parece. Pois bem, foi preciso vivenciá-las em vários momentos, eixos e lugares e no final reuni-las aqui, nesse lugar – nessa pesquisa – com uma vontade de expandi-las para um lugar maior, que saia de mim, que chegue até você, e vá, cumprindo o seu papel de ir, somente ir.

Assim, como explica Bachelard, é possível estabelecer uma realidade a tudo que é produzido e torná-las vivas estabelecendo uma conexão com a imaginação e memória, e diz,

A imaginação que narra deve pensar em tudo. Deve ser divertida e séria, deve ser racional e sonhadora; cumpre-lhe despertar o interesse sentimental e o espírito crítico. O melhor conto é aquele que saber atingir os limites da credulidade, é raro que se estude, em todos os seus aspectos a vontade de fazer acreditar. Em particular, negligencia-se o que chamaremos de provas oníricas, subestima-se o que é oniricamente possível sem ser realmente possível. (BACHELARD, 2003, pg.101)

Depois de uma explicação tão bela, lembro que as imagens buscam seus espaços, evocando reflexões e sua grandeza, deixem as ir.

Desprendam-se de tudo. A partir de agora mergulhe comigo em todas as emoções que puder lhe proporcionar.

Bem vindos à minha casa.

A minha casa é o meu mundo. Mas onde está a minha casa? Ela é aqui. Ela é lá. Está em todos os lugares. Me até ser um privilegiado em ser o dono de tudo. Ou ser o dono de nada. Gostaria de estar na minha casa – agora –. E ela anda, comigo, diariamente. É corpo, coberto de imagens, carregado de lembranças, da casa, do abrigo, dessa essência íntima a qual chamamos de lar. Lar é tudo. Em que não podemos jamais distinguir a sua função de acolhida.

E que casa é essa que te digo: pode ser a casa inventada, a sua casa, a casa de minhas lembranças, a casa que trago e é tão íntima quanto as suas memórias sexuais. É tão íntima que o melhor dos seus sonhos pode até fazer parte dela. É tão íntima que resolvi abri-las. Não existe proteção se você faz parte da minha vida. Não existe acolhida se o seu poder bate no meu e unidos regem forças que confrontam as nossas essências. Eis o canto do mundo mais digno de chamar de nosso. O nosso “primeiro universo”, como diz Bachelard (2005, pg.45). A acolhida de nossas lembranças infantis. Eixo. Lugar onde, nos sonhos, nos retiramos às nossas lembranças.

No decorrer dessa pesquisa, vamos explorar nuances capazes de resgatar nossos diversos sentidos. Como fala Merleau-Ponty, “reflexividade do sensível” (1961, pg.282). A imaginação vai trabalhar numa constante, derrubando paredes e reconfortando as nossas diversas ilusões.

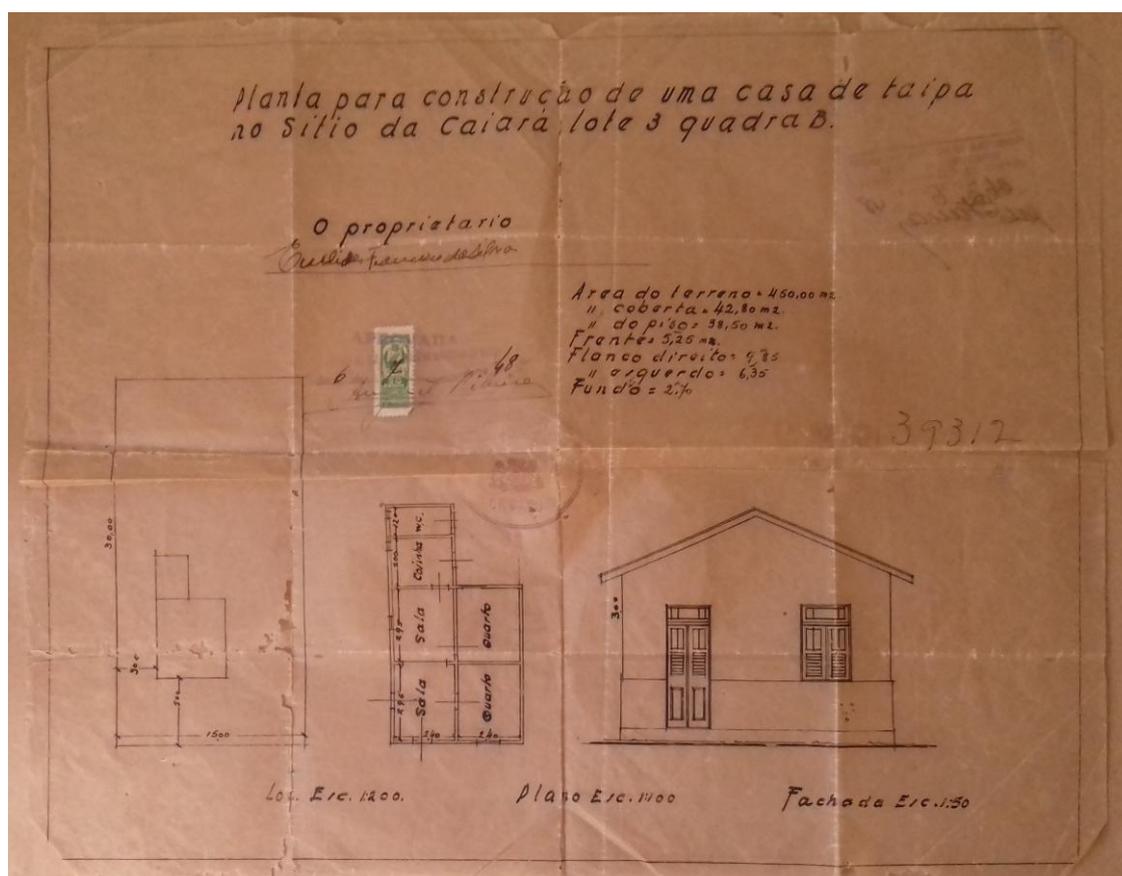
Quando falamos de casa o que me traz logo em mente é a relação de proteção. Um refúgio em que podemos nos deslocar aos aposentos dos sonhos. A casa é viva. “A casa, como o fogo, como a água, nos permitirá evocar, na sequência de nossa obra, luzes fugidias de devaneio que iluminam a síntese do imemorial com a lembrança” (BACHELARD, 2005, pg.25). Evocando tonalidades de lembranças e imagens consoantes. Memória e imaginação fundem-se, movendo marcas, trazendo uma profundidade diretamente do ser.

Maior força entre pensamentos integrados as lembranças. É o passado, presente e futuro integrados. O primeiro mundo do ser humano. O início de tudo: protegida e agasalhada na casa.

Foi lá que aprendi a (S)er gente. A cuidar de si e dos outros. É lá que está minhas origens. E é aqui que ela se torna corpo e alma. Logicamente que as memórias dessa casa poder ser/estar deslocadas. Muitas situações das quais não lembro mais. Resquícios delas vão e vem. Aparecem e somem, num jogo consciente e inconsciente, num esconderijo, onde as lembranças estão guardadas.

Essa aqui é minha casa, o meu espaço. Esse lugar representado na imagem (1) abaixo vai cumprir o seu papel de espaço para matéria das coisas, das substâncias do infinito, lugar da imaginação ativa, da mão corajosa, do corpo que flutua, dos sonhos que estão por vir. Lugar onde o despertar vai nas profundezas em que as imagens perdurarão por muito tempo.

Imagem 1 – Planta Baixa da minha casa



Fonte: Acervo Pessoal

Lugar dos seres carregados de ideias. Em que jamais podemos dessocializar o homem do seu abrigo, o eu do lar. Esse espaço vai cumprir o papel de lugar, de mundo. É luz, sombra, silêncio, barulho, confusão, nada passa despercebido. São seres, são pedras e bichos. É quarto, cozinha, banheiro, terraço e o quintal. Ah, o quintal! Melhor espaço da casa. Liberdade. Muito difícil localizar uma lembrança, sabe por que, são inúmeras. Uma tempestade de imagens circula a minha memória nesse exato momento. Preciso escolher uma, dessas que sopram no ouvido e nos faz feliz.

Eita, se esse quintal falasse! Traria muitas histórias boas. Mas é melhor deixá-lo quieto, voltemos para a casa.

Havia dito a pouco que podíamos ser nossa casa. Verdade. Acredito muito que nós somos a nossa casa. Desfrutamos desse espaço inteiramente. Na promessa de carregamos esse lugar aqui dentro, constituído de lembranças e recordações vivas, que jamais irão se apagar.

Talvez outrora, em outro lugar, num outro mundo, talvez, a minha casa não seja mais essa. Mas agora, nas lembranças reencontradas, a minha casa anda comigo. É ela que levo para onde quiser. É nela que habita meus sonhos, as imagens que às vezes precisam de destino, precisam sair. Do interior para exterior. A casa que anda comigo pelos caminhos é carregada de conceitos. A minha casa. A casa do mar. A casa da estrada. A casa do campo. A casa pequena. A casa da alma. A imaginação trabalha. Criando coisas. Definindo situações e objetos.

Eis a minha intimidade, elaborada nessa gravura. Casa de minhas lembranças. Morada de todas as moradas. Onde repousa o primeiro monte de minhas ideias. Lugar de sonoridades verdadeiras em que parte de minhas memórias foi conduzida para essa imagem (2).

Imagem 2: *Gravura Sem Título.*

Fonte: João Rafael/2016

É nela que guardo o cheiro do mofo dos armários. O barulho das tampas de alumínio que caem lá na cozinha. A memória do sabor do jambo que escorre na boca nos meses de junho. A altura do pé de caju, que plantando há pouco tempo, já ultrapassa o meu. É preciso ter imaginação para vê/criar isso tudo. E se continuasse a falar, talvez trouxesse a lembrança da sua casa. Daquele armário único, com cheiro único ou aquele lugar, cantinho que fizesse relembrar todas as suas memórias possíveis. Será que eu consegui fazer isso? Parei. Não vou evocar suas lembranças – mas acho que já fiz –, nem captar suas energias. Voltemos à minha casa.

A porta foi aberta, os valores intimamente sendo descobertos. Lembrança de quem reconhece o espaço, com recanto de memórias, talvez as mais valorizadas. A casa velha, que, por mais que tenhamos nos afastado dela, os mínimos detalhes estarão ainda vivos, perfeitos.

Assim, Bachelard me lembra nos seus textos, que é na casa que estão guardadas boas parte de nossas lembranças, permanecendo em nós

consciente e inconscientemente. Não conseguiríamos jamais retirar a casa de nossas experiências, ela faz parte, viva. Aí, dependendo da intensidade que essa casa faz parte de nós, ela vai cumprir um papel seja bom ou ruim. Em mim, ela faz lembrar-se de coisas boas, me refazendo sempre.

A casa dos momentos, da infância, adolescência e adulto. O lugar de experimentação. Das demasiadas circunstâncias envolvendo vida. É nela que estabelecemos valores, enraizados de alguma forma à nossa alma. Podendo assim gerar um corpo de imagens, construindo realidades e revelando esse lugar.

Seu chão, suas paredes e seu telhado – à sua ordem de construção – carregam em si lugares diferentes, que interligados cumprem seu papel de abrigo. Encontram-se diversas utilidades para cada espaço dito, tornando-nos sensíveis à sua função imaginária. Como o canto da parede, a que me remete um lugar de silêncio, encostado ao chão, sentado, ocupando o espaço para a reflexão. E como o telhado, que nos dias de chuva nos protege da tempestade, dos ventos.

A casa carrega em si uma atmosfera de vida, em que nuances de cada lugar serão construídos pelas lembranças e memórias que, com o tempo, gera elementos para diversas narrativas consistentes – conhecidas ou desconhecidas – de acontecimentos. Assim, a casa é humana, profunda e ampliada de realidades. Que conduz lembranças, das dores, sonhos, dos valores íntimos e todo uma cosmicidade do mundo.

Abrigo concreto, carregado de abstração, subjetividades, fornecidas pela memória, nas lembranças que aconteceram ou as que produzo. É da minha casa que conduzo as estrelas, onde posso irradiar ondas de imaginação, em que as imagens não podem ficar quietas, precisam estar vivas e serem simbolizadas. A minha casa é para todo mundo.

Aos porta-retratos: que contribuem para o acúmulo de poeira e expõem todas minhas memórias.

Imagem 3: Porta-retrato, aquarela em papel Monval.



Fonte: João Rafael/2016

Antes de começar a escrever tento lembrar os exercícios de respiração para tentar a voltar as minhas lembranças. Tento ativar a liberdade de poder escrever a essência dessa energia. Uma imagem nunca limitada. Sem espaços e concebida por movimentos. Grande; como o universo. Ela continua sendo a minha casa. Uma casa que representa uma ação criadora, conduzida pela natureza na sua totalidade.

Havia falado da casa nas lembranças e ela começa a ficar mais clara. A casa repousa. Trazendo as memórias mais antigas, valores e condições antes não expostos. A casa foi só o começo. Seria melhor se somente fosse ela. Mas carrega consigo uma estrutura de memórias capazes de me conduzir para muito distante. Como se os acontecimentos seguem seus próprios rumos, cada qual segundo a sua natureza. Um dia qualquer, na minha casa, senti-me diante de uma situação que talvez podemos chamar de acaso ou não. – mesmo assim vou contar – De frente onde estava há um lugar em que se colocam os porta-retratos. Muitos. Imagens antigas. Viagens, escola, festas e diversas situações que aconteciam e de alguma forma foram registradas e pararam nesse lugar. Além das lembranças – que imediatamente vêm a memória – era a

quantidade de acúmulo de poeira que havia naquele lugar. Limpa sempre, suja em instantes, impressionante.

O porta-retrato é o corpo, a fotografia é alma. O pó é como as lembranças que vão se perdendo com o tempo. E é sobre o pó que eu preciso falar. Resquício do tempo, que vai se juntando com os minutos, os segundos, dias e anos. Assim como nossa memória, o pó, vai perdendo a capacidade, de com exatidão, lembrar das situações da forma como ela é ou já foi. Nossas lembranças mais pessoais devem habitar aqui, junto às banalidades da vida ou me permitindo ir além, junto ao universo. Fui longe.

O pó e o universo em sua totalidade. Num lugar para ser abrigado. Que pó é esse acumulado aos porta-retratos, cobrindo imagens e deixando só rastro de memórias. É o mesmo pó que cumpriu o seu papel há treze bilhões de anos na criação do universo? É pó de corpos? Das florestas? De outros lugares? De outros mundos?

É pó que embaralha caminhos. Abafam os ruídos e máscara as cores. É do pó que há um aumento intenso entre as ações do imaginativo que devemos ultrapassar, gerando reflexão e partindo para o universo. O pó não é obstáculo para nada. Ele faz parte, integra e resiste as piores rajadas da tempestade. E dos “ventos mal-humorados” (BACHELARD, 2005, pg.61) que tendem a levá-la para longe. Mas ele, o pó, continua preso a minha casa. Junto as minhas lembranças. Em que se aspiram tudo, mas voltam novamente. Não como um movimento pendular. O que vai, não se sabe se volta. Pode haver uma força sobrenatural capaz de trazê-lo, deixando-o no mesmo lugar que foi retirado. Um ciclo contínuo. Seguro por raízes, fazendo parte daquele lugar, da casa, como um ser, vivo.

Imagem 4: GRAVURA Sem *Título*.



Fonte: João Rafael/2016

O pó tem esse corpo, criado pela minha imaginação na imagem (4). Tomado à tarde, feito a tarde. Nessa imagem percebo uma responsabilidade grandiosa, dando forma ao pó. Junto ao acaso da criação, surge uma imagem fluída. Carregada de lembranças da infância, da fase adulta. Na verdade, não sei. O que trago comigo é somente a poeira e resquícios de memórias antigas, em que não sou capaz de identificar ou fazer uma relação mais viva de que lugar veio essa imagem.

Bachelard me lembra em minhas anotações que é preciso que a imagem nos seduza e que precisa ser manifestada de alguma forma. A isso ele chama de que é preciso “manifestar os envolvidos” (2003, pg.63), para assim sermos conectados a todos os nossos sentidos e assim aguçando, convidando-os “à vida metafórica” (Bachelard, 2003,pg.63).

A única certeza é que ela surgiu por causa do pó. Dos valores humanos que carrego. Das angústias pelo término desse processo. Da coragem que

surge não sei de onde. Da solidão que me aflige em tempos difíceis. Do refúgio passar para reduto. O pó tornou-se fortaleza. Morada de forças educativas. Lugar de acúmulo de coragem. O pó está presente como lugar. Participante cósmico dessa relação que cumpre seu lugar no universo. Habitante da casa, relacionando memórias e conselhos de resistência.

Assim, a poeira adquire energias físicas, criando um corpo, gerando um instrumento concreto, feito ao acaso, dizendo: *serei um habitante do mundo, não sabendo se ele, o mundo, irá me aceitar*. O pó transcende o seu lugar de mera sujeira. Cria relações, repousado nas minhas memórias, integrado a esse jogo do acaso. Exigindo que consideramos todas as imagens com um lugar para conhecimento e como explica Bachelard,

Mas a fenomenologia da imaginação não pode se contentar com uma redução que transforma as imagens em meios subalternos de expressão: a fenomenologia da imaginação exige que vivamos diretamente as imagens, que as consideramos como acontecimentos súbitos da vida. Quando a imagem é nova, o mundo é novo. (BACHELARD, 2008, Pg. 63)

Relacionar o ato criado já vem do acaso, em que toda uma passividade desaparece e toma consciência dos atos criadores, entregando a metáforas um instrumento gerado a partir de memórias.

Reconforto-me nos desenhos que crio, gerados sob uma ótica das coisas ou situações que, as vezes, parecem estarem deslocadas em minha lembrança. Como um pássaro, que surge do nada e faz o caminho dentro de casa, louco para encontrar a saída. Ou como a água que cai do chuveiro, recompondo nossas energias. Um torcer o pé, o mau jeito de pisar o pé em cima de algo. Até mesmo o lençol secando no varal, balançando ao vento, nos dias claros de sol.

Há uma extensibilidade infinita gerado nesse espaço que cumprem seu papel nítido de nos fazer lembrar de alguma coisa. Como o acaso, o pó também fez o seu papel. O pó pode ser o acaso. Como o respirar de uma árvore. Precisaríamos de tempo – muito tempo – para sentir esse pulsar. ou precisaríamos de segundos para imaginar a situação. Ela, a imagem (4), é valiosa porque carrega imensidades e dinamismos que por serem enraizados se tornam sensíveis a uma leve brisa de verão, levando memórias para todos os lugares.

Não é raro que isso aconteça, como fala Bachelard,

“é a solidez que é atingida pela dialética imaginária. Respira-se aí o impossível cheiro de lava, o granito tem asas. Inversamente, o vento subido é firme como uma viga. A casa conquista sua parcela de céu. Tem todo o céu como terraço. (2005, pg.68)

É como deixar as ambivalências, dando sugestões à consciência que se eleva e repousa diante das imagens criadas. Transportam-se e nos transportam para outros lugares, outros tempos, para planos diferentes de sonhos e lembranças.

Caminhos me levam em busca do ser

Imagem 5: Ser, aquarela em papel Monval.



Fonte: João Rafael/2016

Um espírito realista diria: “*isso é insustentável*”. Não tem nada a ver com a realidade. Para a pessoa positiva, tudo que é irreal se parece, já que as formas estão submersas e afogadas numa visão sem sentido.

A imagem (5) acima, ilustra bem todas as vontades vivas de cada indivíduos, tentei transportá-la para minhas memórias, tendo a necessidade de quando ela chegar, serão ancoradas com segurança e fazê-la com que todas as descobertas sejam seguras, provocando e refletindo. Semeadas por uma reflexão de valores que permeiam em minha cabeça e como cita Bachelard,

O terreno em que o acaso semeou a planta humana nada era. E nesse fundo do nada crescem os valores humanos! Inversamente, se para além das lembranças vamos até o fundo dos sonhos, nessa pré-memória parece que o nada acaricia o ser, penetra o ser, desfaz suavemente os vínculos do ser. (BACHELARD, 2008, pg.72)

Não há abrigo para essa pessoa. Anda dissolvida nas águas da realidade, não cria. As memórias são frias. Anda em manada. Vai cumprir o seu papel no sistema, e se perde no tempo. Não quero saber com que força

eles vivem. Se vivem ou sobrevivem a essa vida. Não irei falar delas. Só foi um momento para lembrar que elas existem e precisam de ajuda, sempre.

O que vou contar é como ferro fundido o passado, presente e futuro. Serão fragmentos de memórias, construídos, reconstruídos e reconstituídos como cômodos em minha casa. São estreitos, em espiral, redondos, caminhos claros e escuros, carregado de sangue nas veias e artérias.

Iremos a esses cômodos – agora – numa morada indefinida, chegando a duvidar de ter vivido onde estou. Numa realidade impregnada de lugares e tempos.

A imagem (6) estabelece conexão entre o real e o irreal, pela participação do real e da função do irreal. Unidos, criam potencialidades e instrumentos capazes de legitimar lembranças geradas pelo convívio da imaginação. As relações entre a memória vivida e a memória imaginada fundem-se, tornando-se um terceiro elemento que reforça e proporciona ecos desse novo agora.

Que engraçado! O eco-agora possui ressonâncias no momento que é criado. É reconstituído por imagens ditas anteriormente vividas e imaginadas, podendo então desdobrar-se em imagens que reproduzem o estado de espírito.

Segundo Merleau-Ponty, “ a alma pensa segundo o corpo” (1961, pg.289), a esse corpo, acredito, que ele é mexido por situações que estão afora a ele. Digo isso, porque penso que todas as situações que envolvem esse corpo vão cumprir um papel definitivo para a existência de uma imagem criada. Na imagem (6), venho desfrutar de uma vontade imensa trazida na gravura. contemplo-a sugerindo um laço quase humano de fábricas imaginativas a que revela o meu íntimo e traduzido na citação a seguir;

Se, para ta, grau de acomodação e de convergência do olho, a alma enxerga tal distancia, o pensamento que tira da primeira a segunda relação é como um pensamento imemorial inscrito na nossa fábrica interna; e isso acontece-nos ordinariamente sem que reflitamos nisso, assim como, quando apertamos alguma coisa com a mão, nós a conformamos à grossura e à figura desse corpo e sentimos por meio dela, sem que para tal seja necessário pensarmos nos seus movimentos.(PONTY, 1961, pg. 289)

Imagem 6: GRAVURA Sem *Título*.



Fonte: João Rafael/2016

A imagem (6) pode ser um simples sonho, um concentrado de tudo que é confortável, saudável, sólido ou mesmo desejável para o outro. Uma simbiose de toda e qualquer lembrança acolhida na produção dos sentidos. O orgulho de ego ferido, a proteção de ser o outro. Um sentimento alojado nos dedos do pé. A lembrança da borboleta a pousar na palma da mão. As chuvas de junho, que trazem o frio para essa terra tão quente. O gosto da laranja, com sabor de melancia, caindo da árvore de abacate. Tudo isso só existe na imaginação. Criada nesse exato momento. Aproveite. Vou te dar um parágrafo inteiro só com linhas, crie a sua história. Liberte-se!

No entendimento de Bachelard, as possibilidades de liberdade e as interpretações imaginárias precisam cumprir o seu papel, como no parágrafo acima que você me ajudou a escrever, a qual me lembrar que para revelar as sutilezas das situações precisaremos de uma “lente de aumento da imaginação” (2005, pg.277), para que todas as vontades de criação sejam vivas e perdura por bastante tempo. Assim ele encontra um saudável habitat em nossas memórias, renovando nossa imaginação e nossos movimentos, avançando em nossa aprendizagem.

Das viagens de metrô entre a estação central do Recife até a estação de Camaragibe – num ir e vir – tentando livrar-se de pensamentos ruins. As casas vistas pela janela que passam numa velocidade, carregadas de memórias, de acasos de vida. Dos hábitos prosaicos de sentar à frente do lar e ter pensamentos tediosos. Vê-se a acolhida da casa pela janela do metrô. Vê-se gente. Oportunidades e sensibilidades. Sonhos em repousos, intimidades. Segredos de diversos tipos. Imagens produzidas que revelam um estado da alma.

Na imagem abaixo, as raízes da figura determina um sujeito de memória limpa. O sonhador que vai experimentando a dureza da vida, que apaga as coisas piores e absorve com uma fidelidade aquilo que merece ser de fato de verdadeiro

Imagem 7: GRAVURA, *Sem Título*.



Fonte: João Rafael/2016

Como o plágio de uma pesquisa, que precisou ser desvendada para o ser se sentir mal e refazer o que é seu de direito. E como uma árvore de raízes fortes que consegue ultrapassar veios de chumbo para chegar ao lençol freático.

Com raízes profundas, verdadeiras e reais. Empregada de passagens. É preciso temer aqueles que vêem ou lêem a imagem. Medo. Medo de não sentir. De passar despercebido, de não causar nenhuma reação. De se doar. De dar tempo para reflexão. A imagem (7) é doadora do ser. Obra pura da imaginação absoluta.

As lembranças que cria essa imagem (7) saem de algum lugar. Percebo as pessoas pela janela. Vejo memórias em cada uma. Memórias guardadas em gavetas. Memórias sem reflexão. Que produziram muitas imagens se cada indivíduo pudesse refletir sobre a vida. Há gavetas no cérebro, raramente expostas. Brutas. Esteriotipadas. Tal situação, chamada por Bergson, referência citada em Bachelard (2005, pg.247) de “*racionalismo seco*”, tudo permanece sólido, vazio.

Nossas lembranças estão guardadas em gavetas. Numa grande cômoda. Não sei quantas eu tenho? Quantas tem você? Já imaginou a quantidade de memórias temos guardadas? Afinal de contas, não podemos falar de lembranças sem gerar um ser concreto, absoluto, capaz de remeter aquilo que vejo nas pessoas pela janela do metrô.

Vejo gavetas. Lugares para espaço de intimidades. Espaço interior. Lugar de guardar coisas qualquer. Gavetas dentro de gavetas. Gavetas que estão em casa. Que gravam objetos. Ordena coisas. Gavetas das memórias. Como uma lembrança que me vem a mente nesse exato momento. *Lembro-me do meu pai. O perdi muito cedo, aos cinco anos. As memórias que tenho dele – não sei se criadas, talvez seja – são só memórias. Lembro-me do ônibus que íamos pegar, não lembro do destino, talvez o mercado. Mas lembro da situação: perdi a sandália no momento que ia subir pela porta traseira (antes porta de embarque) e dele me segurando porque o motorista havia fechado a porta tão rápido. E quando ele ia me buscar na escola, numa vez me esperava na janela da sala de aula, com bicicleta. De uma tranqüilidade que todos comentam que ele tinha que não conheci.*

As gavetas que guardam essas lembranças nem sempre estão abertas. Tem vezes que trancadas, impossibilitadas de acesso. Servindo de esconderijo, lugar de necessidade de segredo. As gavetas tornam-se cofres. Continuam como gavetas, com as memórias mais secretas. Talvez jamais consigamos revelá-las. É preciso repousar e acreditar que essas lembranças serão de alguma forma revelada.

É nas gavetas que estão as coisas inesquecíveis, inesquecíveis para nós.

Sobre essa ideia, consigo enxergar nas palavras de Mallarmé descritas em Bachelard, uma substância tamanha junto ao meu caminho, quando me diz que a imaginação possui vontades e por vezes vai seguindo um caminho próprio, diferente do corpo que carrega,

Todo homem tem consigo um segredo; muitos morreram sem havê-lo descoberto, e não descobrirão porque, mortos, o segredo não existe mais, nem eles. Morri e ressuscitei com a chave de pedrarias de meu último escrínio espiritual. Cabe-me agora abri-lo longe de qualquer impressão tomada de empréstimo; e seu mistério há de emanar-se num céu extremamente belo. *Mallarmé, em carta para Aubanel, Carta*

de dezesseis de julho de mil oitocentos e sessenta e seis in
(BACHELARD, 2005, pg.260)

É nas gavetas que estão às intimidades das pessoas, a intimidade da matéria. É preciso escutá-las.

Ratos

- olhe! Lá vem o silêncio. Fala a memória apontando para o nada. –
Escutem-no. E fecha os olhos. Faz barulho como os ratos.

Imagem 8: Ratos, aquarela em papel Monval.



Fonte: João Rafael/2016

Imagem 9: GRAVURA *Sem Título*.



Fonte: João Rafael/2016

Quando dei o nome a esse capítulo de *Ratos*, lembrei-me do início dessa pesquisa, dos pensamentos de construí-la nesse formato que se encaminha. Aos ratos conexos ao silêncio, ao silêncio associado aos ratos, compostos em sim, múltiplos, rasteiros, vários, muitos, ao que me deixa mais espantado é a sua rápida reprodução, e ao silêncio, a reflexão.

Assim como os ratos, o silêncio é um elemento vivo, comparado às minhas memórias, que gostam de jogar, de combinar. Impregna-se ao silêncio todas as dores que carrego, como elemento libertador, para ilustrar esse momento em que vivo. Recebe assim uma mistura de tudo aquilo que rodeia, às vezes dissolutos, outras sólido, seguindo ao natural, contemplando tudo aquilo que venho vivenciado nesses dias, em que alguns são bons outros ruins. Quando os ratos caem nas armadilhas humanas, nas gaiolas para um fim, ou no impetuoso veneno dano ao final à morte, assim ando, por um fio, esperando um milagre, algo que aconteça, mas creia, não é do tipo de milagres ligados a fé, ou a uma fé específica; são milagres imediatos, ligados a uma experiência que forneça – que me forneça – mais ânimo para essa pesquisa, me fazendo extrapolar, ir mais fundo.

A experiência adquirida torna-se figurada, ilustra aqui as minhas profundas lembranças e me socorre desse silêncio que anda caminhando pela minha cabeça.

Dessa maneira lustram delineiam elementos fundamentais, como se fosse uma colheita, recolhendo os frutos no tempo certo, como a gentileza do toque macio do agricultor, que tem por suas plantas o devido respeito. Da força tamanha que une os ratos ao silêncio, num sentido ímpar, que se combinam: a destreza dos ratos, agilidade; e do silêncio que me deixa em paz e me faz refletir sobre os valores e meu erros.

E depois, quando a imaginação estiver em silêncio vai procurar nesse homem seu lugar em paz. Nenhum murmúrio ressoa, conquista os semelhante, se importa com próximo e reacende aquilo que faltava para criar. “Também não existe grandes poesias sem largos intervalos de descanso e de lentidão, nem grandes poemas sem silêncio. Água dormente e silenciosa, também um modelo de paz e de silêncio” (Bachelard, 1998, pg.199). A imagem (8), que

ilustra os ratos, que extraordinariamente se introduz na paisagem como no silêncio e suas vozes indiretas, buscam o espírito do impossível e da sobrevivência.

Bachelard fala que a relação dualista na mistura dos elementos conduzidos pela imaginação existe uma razão decisiva, sempre constitui em um “casamento” (BACHELARD, 1998, pg.100) e que elas se “sexualizam” (BACHELARD, 1998, pg.100) e operam numa questão de dominação. Assim, sozinhas essas duas matérias, não seriam nada se não acontece aqui um momento de reflexão sobre elas e que as provocam em mim, assim, somente seriam substâncias por si só sem nenhuma relação.

Obviamente, essa relação toca em um ponto mais íntimo do meu ser, à minha existência. Junta a ela, vem à essa memória à gravura, imagem (9) simples carregada de sentimentos, radiosa. Impregna nela todo um sentimento de memória tão afetiva, dando a oportunidade de dar os primeiros passos de andar sozinho. Aos ratos, caracterizados às vezes como seres monstruosos da noite, roedores de alimentos, infestados de doenças, tem aqui minha misericórdia, como seres arredios, capazes de se multiplicarem instantaneamente, assim como a imaginação, o processo de criar, cumprido seu papel de fazer-me enredar por todos os caminhos. Assim,

Deve-se reconhecer que essas impressões noturnas têm uma maneira própria de reunir-se, de proliferar, de se agravar. Deve-se reconhecer que a água lhes dá um centro em que elas convergem melhor, uma matéria em que elas perseveram por mais tempo. Em muitas narrativas, os lugares malditos têm em seu centro um lago de trevas e de horrores. (BACHELARD, 1998, pg.106).

Bachelard me lembra – sempre! – das possibilidades que esse real penetra no meu ser, que me alimenta, me levando as profundezas, vai nas minhas entranhas e me define, e me faz voltar a realidade e me lembra que, “Assim o real singular se apresenta como um além do imaginável — inversão curiosa que mereceria a meditação dos filósofos: ultrapasse o imaginável e terá uma realidade suficientemente forte para perturbar o coração e a mente.” (BACHELARD, 1998, pg.106)

Os fantasmas da dúvida sobre se realmente é possível reunir esses dois elementos não existem mais, agora me inquietam, estão mais fluentes. Como

se entrassem pela garganta e seguisse rumo a todo meu corpo. Sem os horrores dos espinhos que antes furara meus pensamentos, sem o mostro que me cercava e me puxava pela cama.

Toda essa Idea criada, aqui continua, não cessa, e assim nessa união de elementos traz o diálogo de como um ser da natureza, de corpo e vida se une ao silêncio, ao que se cala, não emite nenhum som, e que consegue trazer relações metafóricas tão intensas que me ligam a uma experiência verdadeira e única. Aqui com imagens tão orgânicas, vivas de lembranças que cercam minha memória.

Uno aqui a fluidez de um processo dessa pesquisa tão intensa, trabalhada com forças que geram almas, incrustadas em cada imagem, que então se tornam emancipadoras, que acredito que irão permanecer vivas nas lembranças em que me habitam.

Caro Cadarço,**Imagem 10:** Aos Cadarços, aquarela em papel Monval.

Fonte: João Rafael/2016

Tento atacar os cadarços do sapato. Fiquei numa posição horrível. Buscando encontrar um jeito para terminar isso. Nem sei porque contei isso. Talvez seja um pretexto para começar a o texto. Um pretexto para começar esse capítulo. Assim como as gavetas, cadarços devem guardar muitas memórias. Pensando bem, quem não tem um cadarço? Até mesmo aquele surrado serve. Quem, quando criança carrega consigo o jeito certo, ensinado por alguém, de fazer o laço corretamente no sapado.

Recolhendo memórias das pessoas e tentando fazê-las lembrar – um pouco – de sua infância.

Primeira memória

Faz uma orelha de coelho; depois a outra; depois junta as orelhas; passando uma por dentro da outra... passa duas vezes uma pela outra e depois puxa. Pessoa 1.

Segunda memória

Tem que cruzar os cadarços, tem que passar por baixo, puxa firme, depois dar uma volta com os cadarços nos dedos... pronto, tênis amarrado! Pessoa 2.

Terceira memória

Dobre os cordões em forma de “e”, aquele mesmo “e” que você aprendeu na escola, depois passa um por dentro do outro e puxa forte. Pronto, tudo amarrado. Pessoa 3.

Na verdade, a intenção aqui era puxar pela memória de algumas pessoas ou até mesmo de fazer um resgate de suas lembranças, não é intenção dessa pesquisa analisar as memórias das pessoas, mas sim as minhas lembranças, que de fato precisam ser evidenciadas neste trabalho. Não lembro com exatidão o momento que comecei a atacar corretamente meus cadarços, tento remexer minhas lembranças, mas nada sai. Tem vezes que até tento criar algo, como um recomeço, talvez. Tento criar um refúgio nesse lugar que me leva – ou vai me levar – para muitos lugares.

É, portanto, fundamental experimentar a experiência de criação, valorizando todos os atos possíveis desse momento. A eles, que vão sendo revelados pelo caminho incrustados e carregados de toda uma alma potente, fecundada pelo objetivo de fazer o melhor. Como diz Bachelard no trecho abaixo, que precisaremos ir na raiz,

Experimente-se pronunciá-la docemente, não importa o motivo, e ele fará o sonhador descer a seu passado mais profundo, ao inconsciente mais remoto, além mesmo de tudo aquilo que foi a sua pessoa. A palavra “raiz” nos ajuda ir na “raiz” de todas as palavras, em caso de necessidade radical para exprimir as imagens. (BACHELARD, 2003, pg. 226)

As lembranças de amarrar o cadarço carregam consigo uma contemplação de grandeza que determina uma atitude tão especial, um estado de alma tão particular que coloca o sonhador fora do mundo, diante daquilo que traz o significado do infinito. O começar e o recomeçar.

Amarrar o sapato me faz lembrar-se da memória do mar, dessa grande imensidão, das águas calmas que via a bater na pedras. Da atmosfera do vento que bate no rosto. Da areia fina, a qual aperto com força e que sai pelas frestas dos dedos. Do olhar que vai longe me levando para o sem destino, num horizonte sem fim. Amarrar é a prova sólida de que estamos vivos, é o corpo firme e o olhar solto, permeado pelas memórias, nos inesgotáveis sonhos.

De uma renovação interna, gerando uma contemplação de grandeza. A imaginação aumenta os limites das imagens que carregamos. Ela foge e aproxima e nos leva para o além. Um além natural, alojadas ao cadarço, fonte para as lembranças, relacionando a uma imensidão pura, carregada de memórias, gerando fluxo de produção de imagens.

Noutras palavras, o processo flui numa consciência da imagem. Fica claro que produção serve num efeito catalisador, aliviando as dores que desconfortam o corpo. De tudo que percebemos no cotidiano, na vida, vão servir para o reflexo daquilo que produzimos. Ampliamos tudo, tomado por uma grandeza que não sabemos de onde ela vem. Em que está ligada a uma expansão do ser que a vida refreia, que a prudência detém, e que retorna como solidão.

No movimento de atacar o cadarço, dá-nos a possibilidade de remeter a memórias de todos os tipos, principalmente as da infância, àquelas que, surgidas, vão nos levar para um estado de devaneios consciente. Cadarços servem para lembrar que estamos em estado de vida. – como aquele dia que o atacamos para ir para aquele emprego. E quando fomos caminhar juntos. Num movimentar dos pés pela ânsia do primeiro encontro. Da vontade de terminar essa pesquisa. Tudo se relaciona. Verdadeiros significados farão parte disso tudo, num enredar.

Fluindo ao som, no movimento, ao dançar, reproduzir, na quietude, estando livre. A imensidão está em nós. Podendo está na cidade, numa floresta, no mar ou no deserto. Tudo se move, produz som e eco, capazes de mergulharmos num mundo sem limite. Se não soubemos para onde vamos, já não sabemos onde estamos. Precisamos estar presente. Olhar em volta, torna-se vivo. Expressar além daquilo que se oferece, buscando expressões e perspectivas transcendentais.

É nas profundezas da imaginação que as memórias estão, cumprindo a consonância da imensidade do ser no mundo. Por isso a imagem (11) é viva e irradia toda sua potência. Qualquer uma imagem vai cumprir o papel de tocar, gerando uma situação acentuada, por vezes ricocheteando e emanando para

outros aquilo que lhe é importante. Servindo então de base para outras imagens, como explica Bachelard,

A imagem que serve de base a esse devaneio transformante, terrestre e aéreo, familiar e cósmico, é a imagem da lâmpada-sol e do sol-lâmpada. Poderíamos reunir aqui milhares de documentos literários sobre essa imagem velha como o mundo. [...] nos traz uma variação importante, fazendo-a representar nos dois sentidos. Dá assim à imaginação toda a sua flexibilidade, flexibilidade essa tão miraculosa que se pode dizer que a imagem totaliza o sentido que cresce e o sentido que concentra. O poeta impede que a imagem se imobilize. (BACHELARD, 2005, pg. 317)

Eu contemplo o jardim do Centro de Artes de Comunicação, espaço de sentimento, com um olhar mais profundo. Sorrio! Por ser um olhar tão poético para aquilo que passamos diariamente, que às vezes nem reparamos na beleza do lugar. – *Escolha sua estrela, ela é sua.* – Como uma declaração de amor. Ou como, – *Que centro mais caótico* – Exaltando a turbulência do centro do Recife, em dias de muita gente. Tudo precisa estar. Como os cadarços que aparecem como registro para exalar momentos de lembranças, de vida.

Imagem 11: GRAVURA *Sem Título Autor.*



Fonte: João Rafael/2016

Nesta imagem veremos uma imensidão contida, de espaços clareados e outros mais escuros, há uma vastidão de lugares que entreolham para este ser que escreve, noutros há um longínquo lugar e um horizonte que gostaria de viver. Só me resta notar e me impressionar neste lugar que não sai de minha memória, que contempla este homem nesse mundo agitado. Que subitamente segue pela claridade, por horas cega, por outras videntes, iluminadas pela luz do sol que ainda sim é um obstáculo, buscando sombras, ou um refúgio quieto que alcance as múltiplas vibrações e se entregue como num sonho. A exemplo disso, vemos a citação de Bachelard,

A lâmpada sobre a mesa da casa familiar é também um centro do mundo. A mesa clareada pela lâmpada é, por si só, um pequeno mundo. Um filósofo sonhador não poderá temer que nossas iluminações indiretas não nos façam perder o centro do aposento da noite. Será que a imagem guarda, então, faces de outrora? (2005, pg. 317)

A imagem (11) é o espaço para exaltação, que acabou saindo, sendo expulsa. Talvez não expulsa, liberada. Cada imagem que sai, vem de um lugar inesgotável, habitado de imensidão. Há uma vastidão de cadarços, das diversas situações. – Vasto como a noite e como a claridade. Vasto como o raiar do sol. – Vasto. Pronto para unir riquezas desordenadas. Vasto como amarra cadarço. Pela imensidão de memórias que surge vasto, como as lembranças.

Ora, se é vasto jamais poderá ser pequeno. Mas há, ao cadarço, dois pontos. Dois inícios ou dois fins. Caberá você decidir. Se o começo é o fim ou se o fim é o começo. Que cumpre sua função para algo. Atacar o sapato. Olha que grandeza, não!? Sem amarras, capaz de cairmos, tropeçar. Quebrar o maxilar, e o joelho. Morrer. – Que desastre. – Ou como dizia minha avó: “menino, amarra esses cadarços para não cair e ficar como braço de radiola”. Na época, quando criança, não entendia o valor dessa frase, tal metáfora, mas com o tempo, amadurecendo, fui entender que era somente pra não ficar com o braço torto. Ou ainda, é melhor gastar dinheiro engessando um braço, uma perna do que quebrar um dente; sai bem mais caro. Ah, Vó, saudades!

Não há angústias quando nas memórias do cadarço, manifestam-se trazendo vontades capazes de carregar toda uma sensibilidade, modulada pela voz que ecoa na minha cabeça. A minha voz, mantida numa constante, suave.

Nessa convivência com a espacialidade da imagem, de uma infinidade profunda. Seguindo para imensidão, reunidos numa mesma expansão, brotando grandezas. Cada substância com sua existência. Como amarrar o sapato. O espaço de intimidade e o espaço mundo. Tornam-se consoantes. Da concretude do amarrar, duplicada nas memórias, na coexistência num espaço, replicados em nossa existência. O nosso lugar, em nossa existência, fazendo parte.

A parte que me cabe nesse lugar almeja distâncias infinitas. Descubro que o espaço não se encerra num lugar. Ele cria afetividades. Que seja triste ou pesada, feliz ou dê saudade. Que adquira valores de expansão. O peso alivia.

A imagem nos faz crescer. Retomando nuances da existência, habitando lugares simplificados, proporcionando efeitos. A imensidão de amarrar os cadarços, repercutindo na intensidade do ser íntimo. Ao cadarço do viajante, cheio de sonhos. Ao cadarço do vagabundo, vivendo no ócio. Ao cadarço do professor, na dificuldade do educar. Ao cadarço das pedras e montanhas. Ao cadarço do escaldante sertão. Ao cadarço do interior. Ao cadarço das imagens. Ao cadarço que une tudo. Que amarra a vida, cumprindo seu papel de libertador, intensificando a imensidão e profundidade.

Jamais saberemos em que lugar fica o ponto de partida desse acaso, a hipérbole do olho vê demais, lendo imagens de memórias em lugares antes adormecidos, fadado ao movimento contínuo sem sequer tendo um tempo para entender o que nos rodeia.

Ou como diz Jean Lescure,

Uma folha tranqüila realmente habitada, um olhar tranqüilo surpreendido na mais humilde das visões são agentes da imensidão. Essas imagens fazem o crescer do mundo, crescer o verso. Em certas horas, a poesia propaga ondas de tranqüilidade. À força de ser imaginada, a paz institui-se como uma emergência do ser, como um valor que domina apesar dos estados subalternos do ser, apesar do mundo conturbado. A imensidão foi ampliada pela contemplação. E

atitude contemplativa é um valor humano tão grande que confere imensidão a uma impressão que um psicólogo teria toda razão em declarar efêmera e particular. Mas os poemas são realidades humanas; não basta referir-se a “impressões” para explicá-las. É preciso vivê-las em sua imensidão poética. (2005, pg.334 *apud* BACHELARD, 2005, pg.334)

Na última frase o autor nos diz que “é preciso vivê-los em sua dimensão poética” (2005, pg.334 *apud* BACHELARD, 2005, pg.334), é preciso estar atento, com intensidade, acreditando no outro, potencializando energia, respirando fundo e trocando olhares. Olhares sensíveis, sem o poder de rotular, com movimentos leves contemplando o mundo.

Imagem 12: *Crer, aquarela em papel Monval*

Fonte: João Rafael/2016

Um gravurista se diverte fabricando imagens que cabem num grão de ervilha. Um absurdo seria situar uma imagem a um grão de ervilha. Gerando assim um ser fantástico, uma imagem que possibilite a entrada para um mundo repleto de seres surpreendentes. Uma pitada de sonho de quem produz, e uma pitada de sonho para quem lê. Para fazer crer, é preciso crer. É demais para o produtor das imagens levantarem problemas sobre elas. Tantas vezes, o leitor não consegue fazer perceber tal detalhe que a imagem quer dizer, assim o produtor, consegue fazer uma leitura diferente, à sua maneira.

Mas agora, precisaremos buscar um entendimento sobre o ato, da origem das imagens.

Nas imagens é preciso conceder uma objetividade a elas, pelo fato delas receberem uma adesão e interesses de numerosos sonhadores. Isso porque elas já surgem a partir de olhar o outro. A minha percepção unida a sua percepção gerando um sentido. O processo de imaginação coloca um problema que precisa de uma solução. Que as imagens, somente elas,

precisam ser ouvidas. Tudo fica claro, se entrarmos, por exemplo, no limiar do absurdo.

Tudo se encaixa num lugar feliz, num pequeno espaço. Uma vez no interior da imagem, verás seus vastos aposentos. A imaginação nos proporciona uma vastidão de possibilidades que aparece em qualquer idade, nos sonhos das pessoas. Entrar nas obras de qualquer produtor de imagem nos faz pequeno diante de uma imensidade da imaginação. Encontramos impulso de novidade, se divertindo com o acontecimento inesperado. Assim, outras forças imaginárias escavam o fundo do nosso ser; querendo-o encontrar. “Uma imaginação que nós dá a vida a causa formal e uma imaginação que dá vida a causa material” (Bachelard, 2005, p.03)

Imagens vistas, sentidas que a mão a conhece. Uma alegria, tristeza, modelada para se tornar mais leve. Imagens com peso, com um coração.

Sem dúvidas, há imagens e imagens. Umas proporcionam objetividade, outras precisam de forças *imaginantes*, que criam corpos capazes de nos levar para qualquer lugar. O sonho mais móvel, mais entregue as formas, guarda em si um lastro, uma densidade, uma lentidão, uma germinação. Que mergulhada no profundo de nossas memória – me levando, te levando – numa sólida constância se entregando a matéria para assim florescer e torna-se viva. Com o potencial para nos seduzir, buscando numa metamorfose aquilo que você tem de melhor.

A imagem (13), assim como sertão nordestino em tempos de seca, que precisa de chuva para se tornar vivo, vai precisar de forças – a minha, a sua, a nossa – para torna-se viva. Essa representação não é mais um corpo de/com expressão para comunicar aos outros as nossas próprias imagens, compreendendo que elas ultrapassam seu valor de querer mostrar somente alguma coisa.

É a contemplação da grandeza, que determina uma atitude tão especial, um estado de alma tão particular, que coloca a imagem diante do mundo nos levando há um infinito.

Quando as imagens saem para um formato vivo, seguirão para um destino de grandeza. Se pudéssemos analisar as impressões da imensidão, as imagens da imensidão ou que a imensidade traz uma imagem, conseguiríamos entender bastante sobre as nossas experiências, num sentido mais puro. Então, mesmo lançado ao mundo, a imensidão nos permite a uma expansão de vida que em tempos nos refreia.

Por vezes, teríamos que buscar nesse imensidão imagens multiplicadas, tomando-as no âmbito da luz, do som, do calor, do frio e numa série de sentidos que nos injeta para esse lugar da imagem. Precisamos nos libertar, preparando uma imagem que fale sobre nós, buscando no interior e no exterior todas as referências de imaginação. Entre o que existe e o que não existe. Tudo que imaginamos num valor humano. Armazenadas sobre a grandeza de cada indivíduo.

A imagem (13) pronta gera imagens, potencializando mais e mais. Dizem que ela se prolonga no espaço e no tempo numa continuidade até o infinito. A imagem, assim como a alma possui uma grandeza de calma, pois ela já tivera sido expulsa do ser e pronta para gerar reflexão. E assim, talvez, não reflua para quem a produziu, seguindo até a sua extinção.

Imagem 13: GRAVURA *Sem Título*



Fonte: João Rafael/2016

A imagem é designada para ser exposta de alguma forma para fora do ser, essa imagem gerou experiências para legitimar reflexões acerca de todo o ambiente, retirando os bloqueios e aproveitando as lições aprendidas pelas memórias conquistadas através do tempo.

Parece que antes a imagem (13) que permanecia no ser íntimo foi expulsa, e muitas vezes seguem num doloroso caminho para ambos os lados. Há um reencontro, vacila e treme. Cospe e suja. O interior fica vazio em instantes como se explodissem uma granada. E que aos poucos vai se reestruturando e gerando novas possibilidades. Assim como a água, que nos leva a imaginação mais ingênua ou quando em tormento, nos leva para as profundezas dos oceanos a imaginação cumpre seu papel de reveladora, nascendo sempre, numa continuidade.

Bachelard me lembra que a imagem por vezes é semelhante a água, água pura, límpida e cristalina, que acolhe todos numa única imagem, pois procuram em nós uma pequena clareira, e nos desenha diante de nossos reflexos. A ela nos permitimos, aprendemos e entendemos o mundo que estamos, e como explica o próprio autor,

Uma imaginação que se liga inteiramente a uma matéria específica é facilmente valorizante. A água é objeto de uma das maiores valorizações do pensamento humano: a valorização da pureza. Que seria já a ideia de pureza sem a imagem de uma água límpida e cristalina, sem esse belo pleonasma que nos fala de uma água pura? A água acolhe todas as imagens da pureza. Procuramos, pois, colocar em ordem todas as razões que fundamentam o poder desse simbolismo. Temos aqui um exemplo de uma espécie de moral natural ensinada pela meditação de uma substância fundamental. (BACHELARD, 1998, pg.19)

É nesse lugar que devemos habitar. Entrar de novo em si mesmo, para situar na existência. Não perdendo seu valor, seu significado, a imagem se transforma – num sonho ou num pesadelo. Desenvolvendo nas lembranças, as ditas e as existidas, sem o medo que a imensidão nos envolva, nas possibilidades de um desvendar. Sem ferir, sem nos refugiar, sobre a certeza e nitidez que alma pode flutuar em todas situações.

A atividade da imaginação não precisa de um evento grandioso para que ela necessite rememorar alguma coisa. De um cheiro qualquer, um momento qualquer, que incorporam junto à lembrança, carregado consigo de emoções.

Quanto a mim, acolho a imagem do dia, da vida, com uma pequena loucura experimental, como um grão de feijão, a qual podemos entrar no reino da imaginação e dilatar imagens e criando além do que podemos observar. Não preciso bater na porta para entrar em minhas memórias, tem vezes que precisaremos de um estímulo, às vezes cumpre seu acaso, outras só aparecem. Sem a doutrina de uma referência mais hegemônica, só contribuindo para o aprendizado sem prender o sonhador numa contemplação de todos os elementos que o cerca organicamente.

Assim, a imagem jamais precisará reduzir-se, precisa ser e estar sensível, gerando vertigens, quando preciso.

Serpente

Imagem 14: Serpente, aquarela em papel Monval



Fonte: João Rafael/2016

Um dos arquétipos mais importante da alma humana segundo Bachelard (2003, pg.201), é a serpente. Um dos animais mais terrestre. A serpente vive embaixo da terra, nas sombras do mundo, vivendo no mundo escuro. Sai da terra por menores fissuras, entre duas pedras, talvez. E volta a entrar numa velocidade assombrosa. Não tem pés, nem asas, jamais conseguiremos desvendar para onde ela vai. Aparece e desaparece instantaneamente. Numa relação imaginária a serpente nos leva as nossas memórias, trazendo a imagem num ir e vir mágico.

A serpente, como a imaginação, é uma flecha labiríntica que entra embaixo da terra, sendo um arquétipo muito curioso, trazendo do remoto do nosso inconsciente lembranças. Jung – referência em Bachelard - nos lembra que mesmo com um arquétipo definido é preciso lançar sobre eles “*motores*” (2003, pg.203). A serpente é em mim e, em nós, um ser que nos faz móvel no

infinito de todo o seu movimento. Um ser dinâmico, de imaginação com arquétipos terrestres ou “*emoções primitivas*” (Bachelard, 2003, pg.204).

Às vezes me pergunto se também temos a capacidade de sermos frios que nem as serpentes. Asquerosas e venenosas como tal. A frieza de um peixe é diferente do frio da serpente. O frio em nossa imaginação nos remeterá a um lugar onde as imagens não nascem. O frio da dor, que dá arrepio, o frio que gela. Num complexo de imaginação, o frio da morte, a quem sempre tivemos medo, o frio sem a perspectiva do acaso. Livre de qualquer ação que surja no caminho. Imagino a serpente, para aquela traz vida, traz morte, maleável e dura, reta e arredondada, imóvel ou rápida.

Mas seriam precisos muito mais documentos para formular a psicologia do frio. Apesar de muitas pesquisas, não conseguimos até agora constituir um dossiê suficiente para estudar objetivamente o frio. [...] O frio em nossa opinião, é uma das maiores proibições da imaginação humana. Enquanto o calor de certo modo faz nascer as imagens, podemos dizer que não se imagina o frio. O frio cadavérico é um obstáculo a imaginação. Antes a peçonha, a serpente gela o sangue em nossas veias (BACHELARD, 2003, pg.204)

A serpente como a imaginação, como um objeto que nos traz a memória de experiências reais. A serpente sem denotar vínculos específicos de moralidade. A imaginação, assim como a serpente, de uma beleza envolvente. A imagem que serpenteia sobre as águas, guinado movimentos, ondas de mistério sobre o que se impõe.

Aliás, quando a imaginação recebe a mobilidade de uma imagem tão viva como a da serpente, dispondo dessa mobilidade com maior liberdade, contradizendo mesmo a realidade evidente. Como a serpente nada sobre os rios, damos a serpente um exemplo mais nítido de uma imagem dinâmica. A imagem é mais viva e límpida do que qualquer representação, ela é mesmo o movimento sem matéria. Aqui ela é movimento legítimo.

Imagem 15: GRAVURA *Sem título*

Fonte: João Rafael/2016

Podemos multiplicar imagens que ultrapassam vários domínios diante da ideia de serpente. A serpente que se diz infinito. A serpente do mundo é imensa, que faz a terra viver. Se a serpente morresse todos nós não estaríamos aqui. Imaginação e serpente, ambas no mesmo patamar. Poderia andar no excesso de imaginação; como uma serpente que é fria, produzindo imagens que nos aquece diante do fogo de uma fogueira. Diante dos acasos, que aparecem diante dos momentos que mais precisamos dele. Dos sonhos enérgicos que potencializam nossos trabalhos e dá mais fulgor àquela pesquisa.

A serpente este dentro do homem, é o intestino. Ela tenta, trai e pune. [...] Sem que deva ver nela uma imaginação fantasiosa, mas antes a prova de uma meditação terrestre dos fenômenos da vida: “não poderíamos considerar as serpentes produções doentias e os vermes intestinais da terra? (BACHELARD, 2003, pg.208)

Isso tudo pertence a todas as potências de querer estar vivo. A uma força humana de poder criar. Se a terra estremece, é que a serpente sonha. A

imagem que antes torna-se abstrata, torna-se abstrata-concreta na cabeça de quem a produz. Tornando-se uma imagem singular, guardiã de tesouros. Símbolo forte, precioso. Antes intima a imagem busca na serpente um simbolismo de vida. Explorando a imaginação material. Antes que ela morda a cauda, para que o veneno faça efeito, e ela troque de pele, pois é aí que ela esconde o seu mistério. Assim como a imaginação a serpente é um animal mágico. A imaginação precisar ser mordida, fazendo a troca de pele, capaz de arrastar todo o seu ser até as profundezas. E como explica o autor Bachelard na citação abaixo,

Então os sonhos seguem seu caminho ... acumulam as sínteses; revelam-se como sínteses. As imagem animam-se em sínteses recíprocas. Elas invertem sua força sintética: se o dragão é guardião de tesouros, é porque ele próprio é um amontoado de tesouros, um mostro de rubi e metal. O dragão é uma criatura de ferreiro e ourives, um símbolo que une a terra forte e a terra preciosa. Basta tornar íntimo esse simbolismo para compreender o dragão dos alquimistas em sua materialidade. O alquimista pensa a cor brilhante em profundidade, pensa ofensividade de uma substância em profundidade. Para ele também o lobo devorante nasceu de um átomo devorante.(BACHELARD, 2003, pg.212/213)

Precisamos experimentar situações titânicas, despertando o desejo, como mostra a imagem (15), sentimento e pensamento que se confundem num vasto corpo com pés de serpente. Que me sufoca, projetando através da imensidão ou do infinito emoções, dominando o incomensurável. Toda essa sensação ganha membros e nos propaga nas imagens. É a imaginação de um ser na terra, circulando nos negros condutos subterrâneos. As serpentes que me perseguiram fazem parte desse homem cuja a imaginação cumpre o seu papel de libertadora que guarda todos os meu tesouros de memórias.

Imagem 16: Noturno, aquarela em papel Monval.



Fonte: João Rafael/2016

O Labirinto
Ao acaso, afinal.

Imagem 17: Labirinto, aquarela em papel monval.



Fonte: João Rafael/2016

Um estudo mais completo da ideia do labirinto deve ou deveria vê problemas bem diferentes pois irá se estender a vida do indivíduo. A vida labiríntica se divide em dois tempos: A diurna e a noturna. A vida diurna máscara a realidades profundas, desnortando o indivíduo, embaraçando realidade e as nossas angústias. Na vida noturna, as máscaras se dissolvem, ganham vidas – outras vidas – saem da sombra. Como achar ou capturar um indivíduo que esteja, ou seja, esse labirinto, as fontes dessa experiência sejam mostradas

Nessa pesquisa, a qual encerro nesse último capítulo, a que tanto falo de mim – de você, de nós – trarei nesse último lugar, de minhas experiências. Não sei se elas irão te confortar ou estremecer, não sei se irei passar somente por cima do que tentei pesquisar, mas não tenho dúvida, elas são únicas e exclusivamente minhas. As fontes da experiência labiríntica são portanto, ocultas, e as emoções que essa experiência produz são/serão profundas.

Antes de imaginar o labirinto, da sua geometria, de sua matéria, precisamos recorrer a sua dinâmica de caminhos, como nos sonhos, na

imaginação ou no acaso, que percorremos suas trilhas até encontrar o seu final ou seu início. Na experiência labiríntica convém, portanto, colocar as perturbações da consciência, uma consciência mais clara. Não ficaríamos nervosos quando nos perdemos numa esquina, naquela angústia, de voltarmos ao nosso caminho. A essa profundidade nos revela inúmeras e monótonas lembranças dos subterrâneos do labirinto. Como fala Bachelard,

Em nossos sonhos, somos às vezes uma matéria labiríntica, uma matéria que vive estirando-se, perdendo-se em seus próprios desfiladeiros. Convém portanto colocar as perturbações inconscientes antes dos embaraços da consciência clara. (BACHELARD, 2003 pg.162)

O sonho do labirinto, vivido em um sono muito especial, a quem poderíamos chamar de sono labiríntico, de impressões profundas. Também reconhecido por Jung (*apud* BACHELARD, 2003, pg.162) como um arquétipo de série de imagens vão se reencontrando através das circunstâncias que impõe-se a qualquer imagem. Caminhar na casa escura, um lugar que já conhecemos ou caminhar numa floresta escura, sem conhecer os caminhos, os lugares e suas profundezas.

É nesse último lugar que temos medo de nos perder, sem jamais nos termo perdido. E o que expressará a perspectiva de está perdido? A ideia do acaso nos remete ao Algoritmo de Tremaux¹ (CONTEUDO aberto *in* WIKIPEDEIA, 2016). Em que sua verdade, apenas não se está perdido, é preciso encontrar as possibilidade de caminho. Os caminhos, assim como o labirinto, faz nos reviver situações de se encontrar perdido, em vida e em sonho.

Nos sonhos noturnos – os mais intensos – retomamos ao inconsciente, rememorando a vida ao nosso ser viajante. Esse ser viajante, a esse homem carregado de arquétipos, se perde num tempo de memórias e lembranças. Que bom! Seus labirintos vão criando caminhos cada vez mais abrangentes, criando

¹ Algoritmo feito por Charles Pierre Trémaux, de instruções definidas e não ambíguas para achar a saída de um labirinto, que diz: 1 – Nunca siga o mesmo caminho duas vezes; 2 – Se você chegou a uma encruzilhada nova, não importa o caminho a seguir; 3 – Se algum caminho leva a um cruzamento velho, ou a um beco sem saída, você deve voltar a entrada do caminho; 4 – Se um caminho velho leva a uma encruzilhada já passada, você deve escolher outro caminho.

rotas, gerando memórias, e sua imaginação vai se construindo mais e mais. Vincula sistematicamente o sentimento de estar perdido a todo o caminhar inconsciente encontrando assim o arquétipo do labirinto. Vivendo o infortúnio de estar perdido. E poder da descoberta, do novo, do que se espera, com a segurança de voltar, assim se quiseres.

Estamos numa encruzilhada, que caminho seguir, a qual não seremos arrastados por um caminho único, diferentes trilhas e agora? Hesitando no meio de vários caminhos, o que seguir? Se torna uma matéria hesitante, algo que subsiste. Buscar essas interpretações nos torna mais próximos, assim explica o autor que,

Na vida desperta, o indivíduo que se insinua na fenda tenebrosa encontra impressões do sonho. Nessa façanha, consciência onírica e consciência clara se aproxima, se misturam. Muitos mitos realizam nesta unidade. Abafar-lhes as ressonâncias oníricas, como fazem tantos espíritos claros, é mutilar a interpretação deles. (BACHELARD, 2003, pg173)

O indivíduo fica aprisionado no caminho, voltando as vezes ao mesmo ponto – podendo ser o inicial, ou não – mas jamais voltará para para trás, porque ele não existe. As passagens do labirinto sempre nos levaram para um lugar diferente, podendo assim, nos levar a uma imaginação intensa. Revelando suas imagens por seu caráter dinâmico, mostrando movimentos e contrastes. Assim, selecionando ao acaso toda a sua conclusão, relacionando aos mitos, que coloca a experiência da vida num formato mais perto do real.

O labirinto é o lugar para o recebimento dessas impressões, de produção de imagem que se abrangem e se curvam. Por isso o labirinto não tem ângulos, ele envolve o sonhador numa matéria imaginativa intensa. A esses sonhos e esse labirinto se apresenta numa perspectiva de caminhos. É preciso vivê-lo, para vê-lo. Assim, depois dos acasos, que aconteceram, numa constante, numa ordenada determinação, as imagens ganham vida, podendo ser narrada criando objetos sólidos e definidos, que falará de caminhos complicados e encruzilhadas.

A lenda de Ariadne, representada na imagem (17), nos leva a um termo usado para descrever a resolução de um problema de diversas maneiras mais

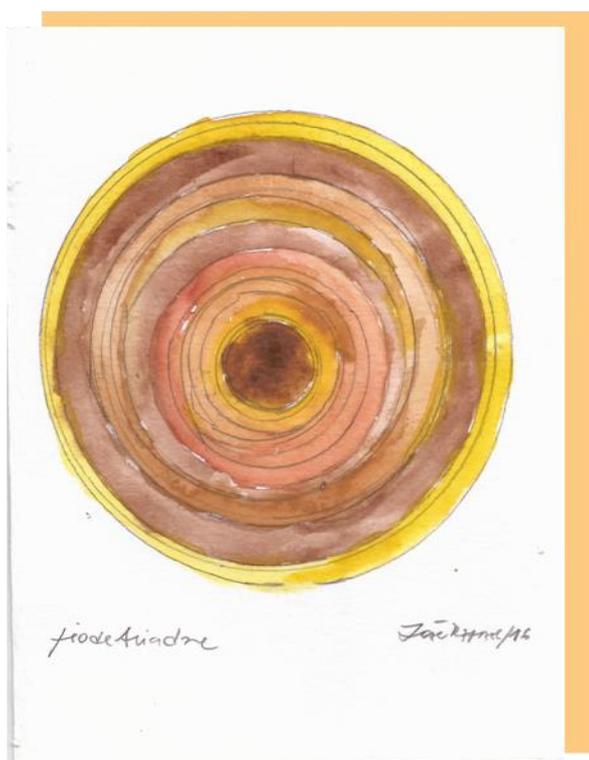
obvias: a exemplo do labirinto fisco – também podendo usar o Algoritmo de Tremaux – um quebra-cabeças de lógica, ou um dilema. Assim encontraremos pistas, vestígios seguidos de verdades encontrados num evento inesperado ao acaso, que ordenado nos levará a encontrar o caminho certo.

O mito da mitologia Grega conta a história, em resumo, que,

Teseu que foi mandado a Creta como sacrifício para o Minotauro que habitava o labirinto construído por Dédalo. Ariadne deu a Perseu uma espada e um fio de lã para que ele achasse o caminho de volta a qual ela ficaria segurando em um dos pontos. Teseu sai vitorioso e se casa com Ariadne como parte de sua promessa (CONTEÚDO aberto *in WIKIPEDIA*, 2016).

O que quero encontrar nesse mito são as potencialidades imaginativas, que para serem evocadas precisam de um fio, como o guia para esse labirinto que vive numa constante em nossa imaginação. Graças à simples marca do fio desenrolado, o indivíduo tem a confiança de poder perambular na sua memória.

Imagem 18: Fio de Ariadne, aquarela em papel Monval.



Fonte: João Rafael/2016

No sonho do labirinto existirá fissuras, e são nelas que o ser imaginante insinua-se. Pede-se a ele que siga por aquela fenda estreita, num estreito vão

entre as paredes. Este é, com efeito, a oportunidade do explorador entrar nesse labirinto com calma e paciência. Lembro-me do início do processo de criação das imagens dessa pesquisa – algumas em gravura – gostaria de ser rápido, em fazer o trabalho numa pressa impossível. Com o tempo e com o aprendizado da paciência, e com a paciência infinita de minha orientadora Ana Lisboa, fui entendendo que o processo de gravura é lento, assim como o processo criativo. Precisava me tornar fluido, como areia do mar ou do deserto, a quem apertamos com a palma da mão e ela escorre ao vento. Depois de passado as mais diversas angústias, fui acertando o ritmo, o processo.

Assim, a seiva labiríntica jamais precisará de aprovação para existir. A imaginação precisa de lugares, como o labirinto para se expandir e gerar inúmeras dimensões. Um labirinto do qual se sai, no mais das vezes, o indivíduo se dilata, floresce.

Imagem 19: GRAVURA Sem Título



Fonte: João Rafael/2016

A tarefa jamais será fácil, como a imagem que segue, as experiências serão justificadas através de vontades que permeiam nossa cabeça. Ao longo

de caminhos, gargalos, galerias e condutos ou até mesmo frestas que labirintam minhas lembranças, onde as extensões vão criando mais e mais corredores, aprofundado-se . Deslizam, criam obstáculos, tomam seu lugar de direito. Movimentam-se. São apenas caminhos, que precisam serem cruzados para adquirir experiência.

Quando tivermos reconhecido que o labirinto corresponde as experiências imaginativas de vida, carregada de sentido, compreenderemos que no final de tudo a matéria objeto físico pode ser criado. Por isso, temos que entrar nos sonhos, em cada reduto de nossa memória labiríntica, possibilitando acrescentar vestígios profundos deste ser que cria. A ele, entrego todas as minhas experiências, como diz Bachelard,

Se aceitássemos dar atenção a esses sonhos primitivos, sonhos que muitas vezes estão perdidos para nós precisamente por causa de sua primitividade, por causa de sua profundidade, compreenderíamos melhor o estranho sabor das experiências reais. A vontade de abrir um caminho no mundo cheio de obstáculos pertence naturalmente à vida acordada. Mas teríamos tanta energia se sonhos de potência não engrandecessem a tarefa afetiva? (2003, pg.185)

Muitas vezes sonhei com o labirinto e de situações que ele trazia. Tinha vezes que sonhava dentro dele desenhado, outras vezes me perdia sem rumo, as vezes chega no final – ou início – andava muito, mas não saia. Voltava por outros caminhos. Caminhos novos. Via imagens, serpentes, rochas e árvores. Tudo era dinâmico. Um labirinto ativo, cercado de ideias e metáforas que precisam ser revisitadas. Lugar de tensão, que precisa de algo – que ainda não sei – para se tornar viva.

Contudo, as imagens relatam experiências afetivas, servindo de potência, para os valores da imaginação.

A esse labirinto estreito, prolongado, sem fim, que ocupa minha memória vai se completando e tentando resolver problemas. Os caminhos que sigo são tumultuados, mas servem de aprendizado. Um caminho complicado, que percebo as dificuldades. Um labirinto denso, com caminhos claros e escuros, com partes extensas e escorregadias. Que se entalha nas paredes vários tipos de imagens, algo engolido, deglutido dessas imagens em movimento.

Às vezes, as imagens que esse labirinto produz são com características e transformações curiosíssimas, por exemplo, se pensamos na ideia da profundidade dos sonhos e nas rupturas que ele pode ocasionar em nossas memórias, recorrendo ao dinamismo, buscaremos o verdadeiro sentido dessas rupturas. Essas rupturas são ocultadas sob superfícies e aparências e nos avaliar seria então uma transcendência. E nessa profundidade que estaríamos livres e capazes de se entender, sempre. Assim, o labirinto e o indivíduo labirintado que busca nos tormentos brechas capazes de transgredir sobre esse lugar, ultrapassando barreiras nos ligando aos mundo, como fala o autor Merleau-Ponty que

Se há uma verdadeira liberdade, só pode existir no percurso da vida, pela superação da situação de partida e sem que deixemos, contudo, de ser o mesmo - eis o problema. Duas coisas são certas a respeito da liberdade: que nunca somos determinados e que não mudamos nunca, que, retrospectivamente, poderemos sempre encontrar em nosso passado o prenúncio do que nos tornamos. Cabe-nos entender as duas coisas ao mesmo tempo e como a liberdade irrompe em nós sem romper nossos elos com o mundo. (MERLEAU-PONTY, 1906 (VO), pg.123)

Na maior parte dos capítulos dessa pesquisa, ofereci esboços de uma série de imagens isoladas, que foram sendo investigadas pelo processo tanto na escrita, quanto na imagem. No entanto, cada série de imagem, cada palavra – que fala sobre mim – vai mostrar metáforas que passam de uma para outra. Se recordamos todos os capítulos que escrevi, de certa forma, e todos tem uma particularidade em comum, e trazem de certa forma a *terra* para esse lugar metafórico.

- 1 – A casa;
- 2 – Porta-retratos;
- 3 – Caminhos;
- 4 – Ratos;
- 5 – Cadarços;
- 6 – Nós, nos;
- 7 – Serpente;
- 8 – Labirinto.

A terra oferece antros, tocas, grutas, poços, minas, esconderijos, por onde se vai por coragem. A vontade de escavar, de ir mais profundamente dentro da terra. Toda essa vida imaginativa e subterrânea, por vezes tranquila

ou ativa vai se entrelaçando a partir das imagens que criamos consciente ou inconsciente. A Casa vai cumprir seu papel de raiz junto ao solo nos dando a proteção e segurança possível; os Porta-retratos fazem com a memória reviva as lembranças junto à poeira do tempo; Caminhos levam o ser para as diversas possibilidades; os Ratos que expõe o silêncio; os Cadarços e sua segurança para não cairmos; Nós, Nos, seguem nos expondo sempre; a Serpente e sua dinâmica vivida; e o Labirinto que nos leva as profundezas das coisas.

Servimo-nos das imagens e de todo o processo criativo dentro do meu acaso. Desse acaso que segue uma linha livre, equilibrada em que disponho de minhas memórias para todo esse conjunto de imagens.

Assim, se imagens tão diversas convergem de maneira tão intensa para vários significados, me lembra que somos seres tão profundos, ocultado em superfície, sob aparências, sob mascaras, mas não somos apenas oculto para os outros, somos ocultos para nós mesmo. E a minha profundidade – ou nossa -, precisou de um tempo para ser construída e liberada ao poucos, como uma transcendência.

As memórias que se vão! **Considerações Finais**

Uma vez me contaram que todas as lembranças depois de certo tempo, quando relembradas, causam mais impacto quando/quanto o acontecido. Não sei se minhas memórias te fizeram lembrar as suas, não sei elas de alguma forma foi de fácil identificação, mas o que tem mais de verdade é que elas contam a minha história, mas acredite que ela pode ser a sua também.

Sua mesmo! Nem se for aos pequenos detalhes. Sua, porque vivemos num momento em que estamos juntos em todos os contextos: social, políticos, econômico, por vezes afetivos – se houver ainda um pouco de afetividade rolando por ai –.

Aprendi que todas as lembranças ou memórias aqui resgatadas tiveram um papel fundamental para o meu crescimento. Acredito, acredito e acredito. Como água que escoa da fonte, lá da nascente, eu fui junto a ela. Por horas era água, por outras era um barco sem direção, por vezes conseguia planejar o destino e por outras eu parava; parava para vê o que estava ao meu redor, para conhecer aquilo que não sabia; em outros momentos já conhecia, mas tinha medo de descer do barco; era o medo: medo de não ser compreendido, medo de todos os fantasmas, que chagava até dar arrepios. Era medo e passou.

Passou porque aprendi. Diferente de outros tempos, outros lugares, outras marés, eu acolhi um porto incrível para a minha jornada. Foram os cinco anos e meio mais surpreendentes de aprendizado. Nem lembro mais porque aportei na Licenciatura em Artes Visuais, eram outros tempos. Agora são novos, de uma vontade que querer multiplicar, de mediar, de estar em uma sala de aula. De aprender, reaprendendo. As pessoas mudam, que bom!

A proposta dessa pesquisa, “Rabiscos de Memórias”, apresentou e refletiu, a minha produção poética interligada com a noção de memória, como lugar estratégico de um conhecimento unindo a isso um resgate da minha vida. Com a possibilidade de trazer uma narrativa mais livre, houve a necessidade

aqui de uma construção de experiências pessoais, autorreflexão que foram reveladas em cada capítulo e unindo a elas, à poética de Bachelard.

A Bachelard devo as melhores experiências de uma leitura metafórica sobre a vida. Unindo cada detalhe que, por vezes, achamos que não cabe dentro de uma pesquisa, mas aqui neste trabalho poético garantiu o seu lugar. Cada capítulo retratado surgiu por diferentes situações, ou de acasos que me rodearam durante todo tempo emergido aqui, ou no laboratório de Gravura, em casa, nos caminhos, pelo centro, no metrô, refletindo.

Por vezes, tudo isso me colocava em conflito comigo mesmo, se era o certo que estava fazendo, como relacionar cada detalhe que se acentuava, cada grão que virava nuvem, cada lição que aparecia que precisava estar relacionado e naturalizado com um modo bem singular, para poder te ofertar o que eu podia imaginar, garantido assim algo com corpo e alma.

A vida é um espaço de múltiplos lugares, de fluxos. A eles eu me permiti. Foram conflitos, limites instáveis, permanência, sonoridades, sedentarismo e toda uma leva de constantes e inconstantes ir e vir que gerou possibilidades e caminhos. Por vezes me via no labirinto, andando por caminhos confusos, por um momento decidi parar, mas algo me fez querer não desistir e por isso hoje, concluo essa etapa.

Depois de tanta tempestade, de estar perdido na floresta, de correr o rio sem rumo, abracei a minha casa. Deixei-a viva; dei vida a porta-retratos; segui um destino e hoje, mostro cada detalhe, feito com paciência e muito silêncio. Cada parte desta pesquisa este viva em mim, e espero que ela viva em você: mesmo que discorde de tudo, ou aprecie refletindo. Espero que tenhas conseguido entrar na minha imaginação, junto às minhas memórias, deixo minhas experiências extrapolarem, seguirem e assim, ir em frente.

Bibliografia

Imagem 20: Diurno, aquarela em papel Monval.



Fonte: João Rafael/2016

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. SP: Martins Fontes, 2005.

_____. *A terra e os devaneios do repouso*. SP: Martins Fontes, 2003.

_____. *A Água e os Sonhos Ensaio Sobre a Imaginação da Matéria*. Martins Fontes, 1998

PONTY-MERLEAU. *A dúvida de Cézanne. Coleção os Pensadores*. SP: abril Cultural, 1961.

_____. *O Olho e o espírito*. Coleção os Pensadores. SP: Abril Cultural, 1961.

Versões Online

CONTEUDO aberto. In: BACHELARD, G. *A poética do espaço, Edição Online 2005*. Disponível em: <<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2012/10/38-Bachelard-Cole%C3%A7%C3%A3o-Os-Pensadores-1978.pdf>> Acesso em 04 de Março de 2016.

CONTEUDO aberto. In: BACHELARD, G. *Água e Sonhos, Edição Online 1998*. Disponível em: <<file:///C:/Users/samsung/Downloads/A-D%C3%BAvida-de-C%C3%A9zanne.pdf>> Acesso em 27 de Abril de 2016.

CONTEUDO aberto. In: A Dúvida de Cézanne. Disponível em:
<<file:///C:/Users/samsung/Downloads/A-D%C3%BAvida-de-C%C3%A9zanne.pdf>> Acesso em 27 de Abril de 2016.

CONTEUDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Algoritmo_de_Tremaux> Acesso em 01 de Junho de 2016.

CONTEUDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:
<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Fio_de_Ariadne_\(l%C3%B3gica\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fio_de_Ariadne_(l%C3%B3gica))> Acesso em 01 de Junho de 2016.

Anexos

Os dias de Pesquisa no Ateliê 1 – Laboratório de Gravura

Dezessete de Setembro de Dois Mil e Quinze. Paciência, João.

Pensando mais que nunca no meu processo de pesquisa em ligar a referência que tenho sobre o acaso e a idéia de gravura. Falar sobre o processo de criação em que cada parte de um ciclo vai gerar um todo. Algo muito comprometedor, talvez. Encomendei um pedaço de placa de cobre – material que vou usar nesse processo – e outros pedaços já tinha guardado de outros momentos. Eu mesmo decidi cortar as placas e limar as bordas, colocar o verniz e fazer alguma coisa. Eu não estava muito disposto em fazer nada. No primeiro momento, num trabalho muito superficial, nesse momento de criação sem sentido, saiu umas figuras - umas pipas perdidas pelo meio da placa – deve ter sido por influência de uma exposição que havia visitado num espaço museológico do Recife, a Caixa Cultural.

A Exposição foi a de Abelardo da Hora e lembro-me das telas de aquarela com a imagem “*meninos do Recife*”. O que via ali era a liberdade – não sei qual seria essa – mas havia o voar da pipa, mas segura por uma linha, como um eixo que não deixava ela ir embora. Na placa havia – hoje não tem mais – uns pontos do chamava de “*ilhas de solidão*”. (por ser o início de tudo, talvez fosse o medo que angustiava por tentar concluir o mais rápido possível aquilo que precisava de um tempo para amadurecer).

As ilhas são o lugar onde permaneci por bastante tempo para que as ideias se tornassem mais forte. Estar só e ser livre. Estar livre e ser só. Alguém consegue? Precisamos sempre estar conectado em alguma coisa – ou em alguém – talvez fosse a tradução das pipas. Na semana passada tentei fazer alguma coisa, mas não deu. Foi até o modo de vê como estava andando meu trabalho. Eu não estava bem. A minha avó materna não estava bem. E como ela mora comigo e tudo gira em torno dela está bem difícil. Há um sofrimento constante pela minha mãe. Me incomoda. Há choros e lágrimas por os lugares da minha casa. Precisávamos de uma nova energia. Até porque pra uma gravura sair perfeita você precisa dar um pouco de sua alma para ela. Paciência, João.

Vinte e Quatro de Setembro de Dois Mil e Quinze. Recomeçar.

Outro dia no ateliê. Mais um dia para fazer gravura. As vezes cansa, ou cansa demais. Eu já chego e me sinto cansado. Os rins doem tanto. Entintar, limpar, fazer e refazer. Limpa muitas vezes e nunca sabe se está bom. Tem vezes que reflito e me pergunto se é isso mesmo que quero fazer. Deve ser culpa da rotina. Cinco anos nessa mesma passada. Já deu! Foi um ritual muito intenso que preciso finalizar. Quando estou no ateliê de gravura me sinto em casa. O ateliê ta meio capenga. Culpa da estrutura da universidade, que acaba não dando recurso aos cursos de humanas para se estruturarem melhor. Uma pena! Imaginemos se tivéssemos uma condição mais adequada para se fazer um trabalho muito melhor. Já conseguimos com o pouco que temos com recursos nosso.

Espero que isso aqui não vire um muro de lamentações. Esperamos sempre o melhor. Preparei tintas e fui fazer gravura. São sete placas. Horríveis. Muita informação. Muita coisa. Preciso de menos. Do pouco que me deixe feliz. As placas pareciam mais descontroladas. Que acaso que nada. Muito egoísta de minha parte – arrogante – querer colocar informações demais, em algo tão pequeno, integrador. Preciso entender que tenho que ponderar. “Paciência, João!”, não paro de pensar nessa paciência que não tenho. Refletindo que as possibilidades podem surgir. Ana, sempre me pergunta das minhas escritas. Eu peço calma. O processo pede calma. Preciso estar calmo, sem a turbulência das ondas do mar. Tudo precisa ser reconfigurado. Sendo assim, precisamos sempre recomeçar.

Um de Outubro de dois mil e dezesseis. Outro Dia

Cumprindo o exercício diário, aqui mais um dia. Cheguei cedo ao ateliê de gravura. Tem vezes que ele está muito tumultuado. E esse tumulto, as vezes, é organizado, outras, desorganizado. Na organização tudo acontece, mas dessa vez não tava legal. Primeiro porque é um gasto intenso de papel, depois por não cuidarem dos trabalhos, por deixarem tudo sujo, desperdício de tinta. Não é meu, não é seu, tudo isso é de um conjunto; e para aqueles que virão. Mas ninguém entende que aquele lugar merece o devido respeito. Na verdade, todos os ateliês merecem um devido respeito, mas infelizmente não há. Ando continuando a fazer as placas de cobre. Algumas já seguem para o ácido. Anda seguindo. Conversei até com Ana, sobre a monografia. Esclarecemos muitas coisas. Mas ela ainda cobra minha escrita. Ela pede para ir lendo uns livros. E, cadê tempo? Não vou nem me queixar da dor dos rins porque doem continuamente. Tentei fazer uma placa de alumínio. Não funcionou. Ainda bem! A placa de cobre já me consome.

Gosto das formações, mas não vai funcionar. Produzi uma placa grande. Vamos tentar fazer algum trabalho nela. O ateliê ao lado anda muito barulhento ultimamente. Tem um pessoal fazendo com seu Hélio. O senhor muito incrível por sinal. Trabalha há anos com a gravura feita na pedra, a litogravura. O trabalho que ando produzindo começa dar alguma resultado. Fico me relacionado intensamente com a placa de cobre. Tentando entender as estruturas do desenho, buscando a intenção de cada um, mas ainda sim, busco olhares e lugares que desejariam ser meus. Cada figura produzida tem uma parte de mim. Mas cada uma delas precisa sentir, precisam de alma, e aos poucos elas vão surgindo. Assim espero.

Quinze de outubro de dois mil e quinze ou tempo ruim.

Uma semana sem escrever, parece mais que já passou um ano. Quando cheguei ao ateliê já fui ao intuito de fazer um trabalho de qualidade. Nessa semana sem escrever havia me sentido energeticamente muito ruim. Isolado por alguns dias, refletindo sobre meu trabalho, e a situação tem piorado mais por que minha avó continua internada. Mas o problema é que o lugar que ela está é na minha casa.

Na nossa casa. Na casa dela. No lugar que ela pariu quase todos seus filhos, meus tios. Ela voltou para casa depois de dias intensos no hospital. Lugar que nem pude ir, por causa do meu problema renal minha imunidade é muito baixa. Sempre recebe aviso da minha nefrologista de não está em lugares fechados, principalmente em ambientes hospitalar, por causa de vírus e bactérias. Mas ela volta bem ruim. Há um antes e depois de junho.

Antes de junho ela estava bem e depois de junho ela piora, também por causa da idade, com seus noventa e quanto anos – envelhecer é um privilégio – mas ela volta pra casa bem ruim, já não anda, come por uma sonda. A circulação de pessoas se intensifica na minha casa. São médicos, enfermeiros, e todo mais de atendimento necessário para ela. Recebo um conselho da minha nefrologista: evitar ao máximo possível de entrar no quarto da minha avó porque o ambiente e suas adversidades podem me fazer mal.

E as placas de cobre para fazer as gravuras continuam com suas imagens para serem compreendidas. Tenho gostado muito de cada uma. Elas irão passar por um processo químico para dar tonalidades. Isola. Raspa. Põe o breu, que é uma resina líquida natural do pinheiro para dar sugestões de sombra. Andei trabalhando com cores, buscando alguma que se encaixasse no meu perfil. Ainda não encontrei. Mas nessa semana utilizei o vermelho e o azul. Só para experimentar. Apareceu até Lorega no ateliê. Companhia boa. Ele tem experimentado alguns processos químicos nas placas de cobre e alumínio.

Há um encantamento nisso tudo. Não é a minha vibe. Gosto de ajudar, mas prefiro mais produzir. Tem vezes que penso em desistir, tem vezes que penso em largar o curso. E as vezes me pergunto “pra quê isso tudo?” De que

adianta estudar tanto, já que no final tudo vira pó. Eu podia não estar vivo. Podia ser outra coisa ou nada. Podia viver dentro desse sistema capitalista, mas estou à margem. Podia ter casado e ter tido filhos. Podia ser isso ou aquilo. Podia estar em outro lugar. Em outro universo. Ou não estar. Soube que Ana está doente da coluna. Vai melhorar, tenhamos fé.

Vinte e dois de outubro de dois mil e quinze. As nove.

Foram nove placas feitas. Cada uma tem algo especial e muito intenso. Mas ainda não tem nada finalizado. O revelar-se é aos poucos. Vejo que tem muitas situações nas placas que são muito legais. Falam muito de mim, da minha vida, das situações que vivo. Tudo isso precisa ficar mais intenso, eu acho. Ou dá prioridade a alguma coisa. Raramente passo dias seguidos no ateliê. E dessa vez foi. Gosto de chegar cedo, pego a chave e me isolo. Atualmente tenho me isolado mais. Gosto do silêncio. Quando estou dentro do processo de criação prefiro estar só. O outro só vai me atrapalhar. Tem vezes que penso que outro vai me atrapalhar sempre.

Mas isso é só por um instante e passa. Uma das placas de cobre saiu muito escura. Preciso refazê-la. Não sei como. Preciso de Ana para me ajudar. São tantas informações. Eu observo a placa e vejo memórias. Minhas memórias. Memórias novas e velhas misturadas num sonho descabido de que tudo pode estar impresso. Mas memórias são só memórias. Precisam ser leves ou não e trazer sentimentos – bons e ruins – ou um desvendar. Queria apagar a tudo e Ana pede calma. Me ensina como remover e deixar resquício de cada parte escura, que vai virando um branco suave como se as coisas ruins fossem se apagando com tempo. Tenho entendido bem mais sobre o processo de gravura. E sigo.

Vinte e nove do outubro de dois mil e quinze.

Eu tenho uma terrível mania de praticar, sentir ou lidar com tudo em excesso, seja drama, amor ou dor, sou imensamente complicado. Não sei ajudar pela metade, falar pela metade e se for assim prefiro até ficar calado ou nem ajudar – eu acho que sempre fico calado -. Acredite, tenho capacidade o suficiente para ver o sofrimento em minha frente e simplesmente não dar a mínima importância. Comigo é tudo ou nada e meio termo não me cabe, não aceito. Eu não sei fingir sentimentos de forma alguma, se eu quero ou gosto, eu peço e cuido, porém, jamais forço. Sou chato, meio arrogante e aparento ser insuportável, mas acredite, ainda assim tem pessoas que dizem me amar. Outra quinta feira que já chego cansado.

Acredito que vocês que estão lendo não agüentam mais escutar essa palavra, mas é verdade: cansaço. O problema é que dói meus rins, muito, por sinal. Tenho me alimentando muito bem, mas falta a medicação para aliviar as dores. A farmácia do Estado diz que não tem, mais uma vez. Saio de casa na expectativa de chegar no ateliê de gravura e fazer milhares de coisas e tem vezes que não consigo. Tentei o alumínio, mas esqueci a placa no ácido e ela queimou.

As placas de cobre que foram para o ácido me deixaram surpreso com o resultado delas. Não sei as reproduções como ficaram. Peguei uma cor amarela com Hélio –o senhor, memória viva, das litogravuras – que além de tudo me ensinou como fazer com que consiga tonalidades de tintas maravilhosas. Hélio é incrível! São muitos anos de vida de aprendizado, uma pena que não é reconhecido pelo lugar que trabalha. Mas não tem jeito, me entrego naquele lugar por inteiro. Mesmo com as dores.

Doze de novembro de dois mil e quinze. Terrível!

Pense uma raiva que estou sentido porque a gravura não deu certo. A imagem não funciona, parece não querer sair, fica presa, parada, exausta. Deve ter mais coisas me cercando que faz com que a pesquisa não ande. Eu havia chegado bem ao ateliê – bem mesmo! – mas agora não mais. Depois das gravuras não ficarem boas me deu um desespero, parece uma energia ruim que me cerca e não deixa fazer o trabalho direito.

Não é cansaço, não sei o que é. Talvez seja o momento, toda a carga mental de uma pessoa doente, junto a outras cargas acabam se acumulando e virando um enorme bolo de todas as angústias possíveis. Só sei que a sensação é terrível, por isso mesmo hoje, encerro mais cedo. Semana que vem outras placas vão para o ácido. Vou parar aqui, vou tentar me acalmar. Mas não saiu o que esperava.

Dezenove de novembro de dois mil e quinze. Livre.

Havia chegado mais cedo pra colocar as placas no ácido. Elas seguiram num experimento de tempo. Com três minutos, com cinco minutos e dez minutos. Lorega estava lá, pesquisando sobre os materiais químicos que afetem o alumínio. Eu, raspando o cobre, desenhado, criando memórias. Todas elas iam tão bem que cheguei a ficar admirado. Sabe o dia que tudo permanece numa linha reta e te dá a oportunidade de criar tão bem, foi hoje. As memórias ou os desenhos saíram, foram seguindo, expurgados junto às lembranças.

E o mais engraçado, é que o dia foi tão bom que encerrei o processo de gravar nas placas aquilo que era importante. Todas elas seguiram para o ácido, foram limpas e se tornaram vivas. Vivas mesmo. Precisando assim somente serem reproduzidas. Na semana eu faço isso, começo o processo de *entintá-las*. Hoje, me sente feliz, livre, olho para as placas de cobre e me vejo nelas. Me vejo em cada detalhe, expurgado.

Vinte e seis de novembro de dois mil e quinze. Bem, muito bem!

Tudo parece andar. Vou indo pelo caminho aberto, depois de uma jornada tão cansativa, mas ainda sim ando exausto. Descobri que toda essa energia ruim que emana sobre meu corpo vem de casa. a minha avó está internada , internada em casa. já faz algum tempo, existe toda uma dor envolvida nisso tudo. Das angustias de minha mãe que ando absorvendo, das dores de vê-la sofrer sempre. Minha avó já não anda, parece uma múmia em cima da cama, só respira com ajuda de aparelhos. Sei que ela não está mais ali, mas algumas pessoas ainda insistem que ela pode melhorar. Elas precisam se superar, ou eu não tenho mais fé em nada. Fui proibido de entrar no quarto, a minha nefrologista – que por sinal é uma médica incrível – disse que não era pra entrar por causa do risco d’eu ficar doente – minha imunidade é muito baixa, difícil. – queria poder ajudar, mas não posso. Ainda sim existe médicos e enfermeiros que estão a disposição, mas o meu momento é só olhar isso tudo e receber de alguma forma as dores que me vem.

Está no laboratório de gravura é bom, parece que toda essa dor some por um tempo, e trabalhar com isso é um despertar. Agora com as placas prontas a meta é trabalhar com a tinta. Comecei a fazer algumas no tom de preto mas a cor me incomodava, não era a que queria. O que fazer? Perambulando pelos armários que estão no ateliê um, encontro uma tinta muito antiga, com uma nata em cima muito dura, mas era uma tinta bonita, de ótima qualidade.

Foi descobrindo o seu potencial. A tinta é um marrom, ou cobre, não sei defini-la. Sei que ela me tocou pela liberdade de ser única. E foi assim, todas as imagens que ia produzindo foram ganho alma. cada uma delas, cada cópia – não sei se é cópia – mas cada uma em si, tem a sua vida, sua alma. cada imagem produzida tinha o dom de me libertar. Fomos, consegui. Agora tudo se vai, segue. As imagens construídas – ou memórias – foram se perpetuando. O dia foi produtivo, não vi dores, não as senti. Saio do ateliê com uma produção muito boa, estou feliz, muito.

Três de dezembro de dois mil e quinze. Hoje não.

Hoje eu não fui para o ateliê. Não deu tempo. Minha avó foi para o hospital. Aqui em casa ta um tumulto. A noite foi ruim porque ela não conseguia respirar. Minha mãe atordoada e eu tendo que passar uma calma que não existe em mim, mas precisei de tê-la. Nem consegui dormir, escrevo isso do hospital no bloco de notas do celular. Tô com dores, mas não conto. Guardo pra mim, porque já basta tanto apertio com vovó. Nesse mês não vou mais para ateliê, volto em janeiro, talvez na segunda semana para concluir o que falta. Vem as festas de fim ano, não sei o que espera, não sei até por quanto tempo vó vai resistir.

Dezoito de janeiro de dois mil e dezesseis. Dias finais.

Tá tudo tão ruim que não sei se vai melhor. Talvez uma dia melhore, talvez não. Uma amiga muito especial da minha mãe disse uma coisa bem legal sobre esse momento que estamos vivendo: ela falou que vovó está num momento de purificação antes de sua partida. Talvez seja verdade, que seja preciso passar por certas situações pra antes de irmos melhorarmos. Que seja assim, que sofrer seja na verdade um lugar para manifestar e inquietar um desejo de aproximação das pessoas. Digo isso porque vi uma relação muito legal com a doença de minha avó, os irmãos mais unidos, mais próximos. Não via isso a anos, há muitos anos. Que bom, pelo menos quanto a isso minha avó deve ter ficado mais sossegada. Mas ainda continua doente, em casa, com todo aquele aparto que já havia comentado.

Vou pro ateliê pra terminar as gravuras, agora é só dar a elas a vida. Faço várias, várias cópias, cópias únicas, cada uma com sua devida alma. penso que terminei mas volto na semana que vem para fazer algumas cópias a mais para deixá-las em reserva, para presentear alguém, não sei.

Dezenove de janeiro de dois mil e dezesseis. Dias finais.

Essa semana anda tudo corrido. Chego no ateliê corto papel, papel que encomendei, papel alemão chamado de hahnemuhle, de uma qualidade muito especial, próprio para a gravura, aquarela, pintura, enfim. O papel é de uma sutileza imensa, assim como os desenhos que fiz nas placas de cobre, cada memória feita, cada lembrança viva, expurgada. Faço as cópias que faltam, faço mais algumas que ficaram para a posterioridade, enumero-as. Mais detalhes somente quando elas secarem. Deixo-as no ateliê e saí correndo para casa, recebo uma mensagem que vó passou mal. Limpo tudo rápido e sigo. Chego em casa e me informam que ela melhorou, veio os médicos e ambulância, mas não precisou ela ir para hospital, continua em casa, doente, se purificando, não sei até quando.

Vinte de janeiro de dois mil e dezesseis até os dias de hoje.

Enfim terminei. Sigo para parte mais difícil a escrita. Não sei se vai ser fácil, mas seguirei. Queria dizer o quanto fiquei honrado nesse caminho no aprendizado que tive no processo de gravura, digo o quanto foi importante caminhar nesse período, mas agora é parar e refletir sobre esse processo todo. Assim essa pesquisa segue, com todas as dores que contei e tudo que anda acontecendo. Seguiremos. Agradeço a todas as vozes que seguiram comigo, daquelas que se aproximaram e daquelas que se afastaram, por todos os fantasmas que me atormentaram, obrigado. Agradeço a minha avó, que faleceu no dia quinze de abril de dois mil e dezesseis, a minha mãe que compreendeu que era preciso que fosse assim. O que me resta é somente seguir, com as dores que me foram impostas e com certeza de que sempre posso fazer que seja sempre melhor, todos os dias.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - CAC
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

CLAUDILENE FERNANDES NARCISO SANTANA

SABERES ARTESANAIS DE MULHERES E O USO DE
MATERIAIS RECICLADOS

RECIFE

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - CAC
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

CLAUDILENE FERNANDES NARCISO SANTANA

SABERES ARTESANAIS DE MULHERES E O USO DE
MATERIAIS RECICLADOS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Artes Visuais,
como requisito parcial para obtenção do
grau de Licenciada em Artes Visuais, sob
orientação da Prof.^a Dra. Luciana Borre
Nunes

RECIFE

2016

CLAUDILENE FERNANDES NARCISO SANTANA

SABERES ARTESANAIS DE MULHERES E O USO DE
MATERIAIS RECICLADOS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Artes Visuais,
como requisito parcial para obtenção do
grau de Licenciada em Artes Visuais, sob
orientação da Prof.^a Dra. Luciana Borre
Nunes

Data da defesa: 13 de outubro de 2016.

Aprovada em: 13 de outubro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Luciana Borre Nunes (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Betânia e Silva

Prof.^a e Artista Clarissa Machado Belarmino

RESUMO

Este trabalho foi resultado de uma investigação de Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco que teve como colaboradoras mulheres das oficinas de artesanato na unidade de Serviço Integrado da Saúde (SIS), na cidade do Recife – PE. Adquirindo mais conhecimentos sobre artes visuais e artesanato, levando em conta os saberes desenvolvidos durante suas trajetórias de vida, busquei uma atividade que envolvesse suas histórias, compartilhando saberes e produções artesanais, usando o material reciclado como matéria prima de suas criações. Também realizei entrevistas com as senhoras artesãs, com a finalidade de entender melhor como aconteciam seus processos de produção artesanal e quais sentidos criavam para tal. Nas rodas de artesanato, foram explorados conhecimentos sobre artistas locais e nacionais que traziam em suas obras reflexões sobre questões sociais e mostravam que a arte e o artista assumem diferentes funções na sociedade. Trazendo a consciência e imersão de saberes, contextualizando arte e artesanato com o ser humano, no decorrer de um ano e quatro meses algumas dessas mulheres relataram que a prática artesanal contribuiu para a melhora da auto-estima e situações emocionais, como também para a melhora nas habilidades manuais. Sendo realizada na forma de pesquisa-ação, interagi diretamente com o grupo no período de fevereiro de 2015 a maio de 2016, buscando saber e compreender a arte erudita e a arte popular oferecida de forma lúdica, para que despertasse o desejo na busca de conhecimento e da compreensão de que a arte é uma necessidade do ser humano.

Palavras – chave: Arte/Educação; Saberes Artesanais; Mulheres Artesãs.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças para superação diante das dificuldades. Aos meus pais que apesar de serem semi-analfabetos, viram na educação escolar uma oportunidade de almejar e conseguir ir além do que eles foram. Agradeço em especial a meu pai pela paciência com que me ensinava a manusear suas ferramentas mesmo sendo filha única dos quatro filhos. Nunca vi minhas trelas com preconceito, pelo contrário sempre me protegeu hoje o que sei fazer com algumas ferramentas devo a ele.

Agradeço e dedico este trabalho a meu esposo Sóstenes que teve muita paciência a me ver dedicada ao estudo e deixando os afazeres domésticos de lado. E aos meus filhos Sóstenes Jr. e Clístenes pela paciência que foi exigida pela ausência de muitas horas dedicadas a leituras, estudos e pesquisas.

A minha querida amiga Ceça que por muitas vezes foi minha motivadora nas horas de estresse e desânimo.

E a todos os professores e professoras do CAC – UFPE pela dedicação e compartilhamento de saberes ao longo da minha formação acadêmica e também a minha orientadora Luciana Borre, que simpatizei logo na primeira aula no CAC. Dei muito trabalho durante a orientação, porém se mostrava paciente e pronta para ajudar.

E, como não poderia deixar de agradecer, as minhas colaboradoras e companheiras, as mulheres criativas do SIS.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução | 6 |
| Referências que me influenciaram com a Arte e o Artesanato | 11 |
| Produção Artesanal das Oficinas | 13 |
| Minhas Raízes | 14 |
| Uma breve definição sobre o Artesanato e atividades manuais | 17 |
| Busca para Investigação | 17 |
| Identificação ou Semelhança | 22 |
| A Pesquisa-Ação | 24 |
| Utilidade da Arte e do Papel no Século XXI | 26 |
| Conclusão | 30 |
| Referências Bibliográficas | 32 |

INTRODUÇÃO

“Fazer arte/educação faz uma diferença no mundo”. Fiz uso desse título do capítulo de Saunders (1988) porque a arte-educação tem a função de levar a arte para aqueles que não conhecem sua importância e possibilitar a socialização da mesma, além de ferramenta de desenvolvimento para uma sociedade mais evoluída culturalmente e economicamente, para que a arte não seja privilégio das elites. Alcançando todas as camadas sociais, buscando crescimento intelectual para as diferentes camadas da sociedade e contribuindo nos processos de humanização, revelando nossa criatividade e nosso mundo subjetivo. As necessidades dos homens mudaram de acordo com sua evolução através dos séculos. A arte é uma necessidade cultural criada pelo homem, como meio e forma de comunicação de suas reflexões, sentidos, sensações e experiências. Não podemos ignorar essa imprescindível verdade, mesmo que tenhamos diante da sociedade sistemas políticos ditatoriais que queiram calar e destruir a subjetividade do ser humano.

Produzir artesanato com materiais reciclados é algo que gosto de realizar e, com certa destreza já há algum tempo, comecei usando esse material. Depois passei a trabalhar ensinando um grupo de mulheres, na unidade de Serviço Integrado da Saúde (SIS).



Prédio do SIS - Nomenclatura modificada para SIS (Serviço Integrado da Saúde) em agosto de 2016, após ter sido reconhecido como Instituição de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco.

Procurei proporcionar conhecimentos sobre a arte e o que ela pode oferecer em relação à consciência pessoal, à autoestima e à superação de preconceitos. Meus objetivos com a oficina do SIS foram conceder mudança de percepção do simples olhar para o ver com significado, ampliando a capacidade de entender a mensagem visual, e também criar novas possibilidades para pessoas da terceira idade se sentirem produtivas diante de nossa sociedade, que muitas vezes as veem como pessoas incapazes de realizar atividades lucrativas. O trabalho é inerente ao homem e para ele transformar o ambiente natural através de suas atividades foi sempre um desafio que estimulou sua capacidade criativa de superar os limites. No texto de Fischer (1959, p. 23) ele afirma que “*a arte é uma forma de trabalho e o trabalho é uma atividade característica do homem*”. Transformar o material reciclado é uma maneira criativa de trabalho no qual transmudamos a matéria e aos poucos a consciência das pessoas.

A arte erudita e popular são conceitos de conhecimentos que o homem criou para se expressar através de imagens, tornando-se quase imortal por meio delas.

O estudo de arte tornou-se uma necessidade, assumindo o papel de trazer desenvolvimento do senso crítico, cognitivo e perceptivo do aluno para uma participação mais efetiva no seu contexto social. Na contemporaneidade, a arte não é mais vista como algo isolado da vida das pessoas, pois se tornou mais acessível, se comparada com épocas em que a arte era vista apenas em lugares fechados, como igrejas, palácios e pequenos acervos particulares, sendo assim privilégio da nobreza e da burguesia.

A arte proporciona ao ser humano a capacidade de conhecimento com significado para a vida, e não oferecer esse saber às pessoas é tirar o direito de enriquecer culturalmente. Segundo Rossi (2009, p.131), “*durante muitos anos ficamos alijados das possibilidades de enriquecimento pessoal e cultural que a imagem da arte pode promover*”. A arte como qualquer outra ciência, deveria ser estudada e usada para desenvolvimento cognitivo. Identifiquei esta ausência de acesso ao conhecimento na fala com Luciane (43 anos), durante sua entrevista.

Nunca tive nenhuma informação sobre arte, o que a gente tinha na escola era muito pouco, nas aulas de história, quando estudava a cultura Mesopotâmica, egípcia e outras, mas uma disciplina que estudasse mesmo

assuntos diretamente sobre arte não teve. Mas eu gosto porque me identifico com a arte e com a arquitetura. (Trecho de entrevista)

As pesquisas acadêmicas tornou-se uma prática incessante e formal para compreender os saberes empíricos e como se articulam entre as gerações. Por se tratar de um estudo relacionado à prática artesanal que dialogou com o conhecimento regional adquirido ao longo da vida por mulheres com formações distintas, esta pesquisa-ação enfatizou o processo da construção de saberes artesanais com mulheres que participaram do grupo de voluntárias de arte artesanal, atividade oferecida na unidade de Serviço Integrado de Saúde – Recife – PE, utilizando materiais reciclados como suporte de suas produções.

A unidade de Serviço Integrado de Saúde (SIS) funciona como Unidade de Referência em Práticas Integrativas, no Programa de Extensão da UFPE e como Núcleo Comunitário de Cultura, Comunicação e Saúde, uma parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco e a Secretaria Municipal de Saúde do Recife. Com pouco mais de um ano de funcionamento já dispõe de mais de mil usuários vinculados à unidade, das mais diversas regiões da cidade. É referência preferencial em práticas integrativas para a rede de saúde dos Distritos Sanitários IV, V e VI, principalmente como Unidade de Referência para as Unidades de Saúde da Família. O acolhimento da unidade funciona diariamente, das 08h30minutos às 10h30minutos, recebendo em média cinco usuários por dia, no qual, após escuta qualificada, cada um recebe um projeto terapêutico e encaminhado para as práticas ofertadas pela unidade¹.

O que motivou a realização dessa pesquisa foi ter visto o quanto a atividade de arteterapia pode nos conscientizar da necessidade da arte em nossas vidas. Em 2013, tive uma curta experiência oferecida por duas estudantes de arteterapia que precisavam fazer seu estágio e encontraram apoio no SIS. Ao terminar essa atividade, uma colega que tinha o mesmo interesse pelo artesanato com material reciclado me chamou para oferecer oficina de artesanato também no espaço. No começo me senti insegura, pois achava que não tínhamos como nos manter estruturalmente. Mas, ela não pensou duas vezes. Falou com o gerente que nos conseguiu uma sala. O objetivo dela era formar um grupo de mulheres que

¹ Informações retiradas do site da instituição: <http://cisrecife.blogspot.com.br>.

produzissem e vendessem artesanato com materiais reciclados e que conseguissem uma renda extra com as vendas. Por conta das mulheres não mostrarem interesse pelo comércio dos produtos e verem a atividade como terapia, igual às muitas outras oferecidas pela instituição, ela desistiu e logo se afastou, então resolvi ficar com o grupo.

Observando que as participantes eram assíduas, aproveitei para fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso e em 2015 comecei a realizar as atividades que poderiam me ajudar na pesquisa. Primeiro, fiz um questionário para levantar algumas informações e percebi que eram pessoas de pouco contato com arte acadêmica. Pensei em oferecer algo a mais que uma oficina de artesanato com intuito terapêutico. Propus a elas uma atividade que trouxesse também conhecimentos sobre arte, falando sobre funções da arte nas diferentes culturas e na vida social das pessoas e por que existiam essas necessidades tão inerentes ao ser humano.

Iniciei trabalhando com os artistas locais da cidade do Recife – PE, como Abelardo da Hora e Corbiniano Lins, mostrando seus trabalhos através de vídeos, obras, exposições e entrevistas em vídeos. Tivemos a oportunidade de visitar a exposição de Abelardo no Espaço Cultural da Caixa Econômica Federal. Apresentei o vídeo documentário “*Lixo Extraordinário*”, do artista Vik Muniz, com os catadores do lixão, em Jardim Gramacho – Duque de Caxias, Rio de Janeiro – RJ, onde ele realizou um excelente trabalho social na comunidade através de sua arte.

Esta pesquisa objetivou estudar esses processos com as mulheres da comunidade do bairro de Engenho do Meio e bairros adjacentes na cidade do Recife – PE, alunas das oficinas de artesanato. Investiguei a produção do artesanato, enfatizando a importância do mesmo para a vida das alunas, trazendo como suporte o material reciclado para os trabalhos realizados. Procurei contribuir para a consciência de um novo olhar sobre arte e artesanato, investigando o que as estimulavam a realizar aquele exercício semanal e verificar quais benefícios elas percebiam em suas vidas com a prática artesanal.

Sobre estes benefícios, percebi pontos em comum nas entrevistas com Alci (59 anos) e Luciane (44 anos). Alci viu na atividade de artesanato uma via para superar uma leve depressão, fato que declarou durante sua entrevista:

A utilização dos nomes reais foram autorizados pelas participantes.

“Fez-me um bem danado, foi o que me aliviou a depressão sem precisar tomar remédio. Descobri depois conversando com uma psicóloga que estava deprimida e aprendi muitas coisas nas oficinas oferecidas pelo SIS”. Luciane declarou muita satisfação em produzir artesanato e falou dos benefícios:

Coloco naquela peça uma linguagem que talvez outras pessoas não lessem a linguagem do sentimento, um pouco do meu mundo interior e em muitos momentos eu consigo benefícios lucrativos vendendo essas peças. Mas o melhor mesmo é o bem-estar que eu sinto quando estou fazendo artesanato: desligo-me do mundo e entro em outro, onde eu possa criar, montar, colocar as regras que acho interessante ou que não acho, exigências em atingir a perfeição. (Trecho de entrevista)

REFERÊNCIAS QUE ME INFLUENCIARAM COM A ARTE E O ARTESANATO

Artista plástico Vik Muniz:



Fotos acessadas na internet em setembro de 2015.

Assistir o documentário “Lixo Extraordinário” (2010), no qual o artista brasileiro Vik Muniz fez parte, trabalhando com catadores do lixão, em Jardim Gramacho, Duque de Caxias – Rio de Janeiro, com objetivo inicial de retratá-los. Logo tornou-se um trabalho revelador e transformador que trouxe a autoestima e o reconhecimento dos mesmos como pessoas trabalhadoras que contribuem para uma sociedade melhor. Fiquei convicta de que a arte é capaz de modificar a consciência de grupos que são trabalhados. Percebi o quanto ela pode mudar a sensibilidade e a consciência crítica das pessoas, envolvendo-as em sua realidade pessoal e social. A arte traz mudanças na maneira de ver o que está a nossa volta, questionando o porquê dos acontecimentos, dos descasos da sociedade; faz

enxergar as possibilidades de uma vida melhor. Mostrei o trabalho desse artista para as mulheres artesãs com o objetivo de trazer à consciência o papel social da arte e do artista.

Passei a ter uma visão questionadora do que nos é transmitido sobre política, religião, regras da sociedade, normas ditas de como devemos ser e agir. Neste momento, não ficamos apenas colocando “a mão na massa”, porque não é somente a prática que nos estimula o conhecimento, a teoria é muito importante, pois nos conduz a reflexões sobre os acontecimentos sociais, políticos, sobre determinado estilo, artista e época.

Ziza Pantoja, artista local da cidade do Recife é outra referência para meu trabalho, pois desenvolve arte com materiais reciclados há mais de 10 anos. Ela disse: *“A arte, usada para motivar, libertar, criar, sentir e realizar”*.



Foto acessada na internet em setembro de 2015.

Artistas como Vik Muniz e Ziza Pantoja contribuíram de maneira significativa para o meu trabalho com materiais reciclados. Ajudaram-me a ver as diversas oportunidades de trabalhar com pessoas carentes aproximando-as da arte. Conheço a artista Ziza há mais de dez anos, com quem aprendi as inúmeras possibilidades de criação com objetos reciclados e oportunidade de gerar renda. Com o artista Vik Muniz aprendi sobre a maneira de trabalhar socialmente em comunidades carentes, trazendo mudanças de consciência pessoal e social para essas localidades.

Ao iniciar o curso de Artes Visuais, conheci uma parte da história da arte. Fui instigada a pensar como as obras podem nos ensinar a enxergar para além dos detalhes, não importando a matéria prima com a qual tenham sido feitas, mas que o

artista a transformou, dando sentido e significado sobre determinada sociedade, cultura e época. Isso me encantou, pois comecei a ver a arte como um instrumento de conscientização para mim e para os outros no tocante aos acontecimentos do passado e da atualidade.

Entendi que a arte está presente nos acontecimentos das sociedades em diferentes épocas, sendo uma atividade que ultrapassa a ludicidade. Percebi isso no depoimento de Rose (52 anos), falando sobre a função que ela atribui à arte:

Vejo na arte um pouco de história que nos permite conhecer o passado. Aqueles móveis que tem no Brennand, a gente olha e consegue imaginar como foi, como aquelas pessoas viviam naquela época. A gente muitas vezes se queixa das dificuldades; nós temos luz elétrica, água encanada e aquele povo que não tinha nada? É voltar no tempo, acho muito exagero nas decorações da época. (Trecho de entrevista)

PRODUÇÃO ARTESANAL DAS OFICINAS

O mês de dezembro estimula geralmente as mulheres a decorarem seus lares principalmente com arranjos natalinos e duas das participantes relataram isso em sua entrevista, aprenderam quando criança a fazer seus arranjos e assim guardando em suas memórias o significado dos objetos utilizados. Proporcionar esse fazer artesanal resgatando saberes e recordações da infância nos deu a oportunidade de conhecer um pouco mais a história de cada uma. Alci fala sobre sua experiência: “aprendi a fazer em casa aos 12 anos com minha irmã produzir arranjos natalinos, sinos, botas e jarros para enfeitar a casa e para vender”.





Algumas peças produzidas entre dezembro/2015 até março/2016. Fotos da autora.

Produzimos também alguns objetos para venda com o intuito de arrecadar dinheiro para compra de materiais como cola, instrumentos de trabalho e materiais diversos.

MINHAS RAÍZES

Sou da terra do Mestre Vitalino, artista local da cidade de Caruaru – PE. Algumas de suas réplicas fizeram parte da minha infância e adolescência. No entanto, não fui levada a conhecer e entender que suas obras e outros objetos representavam e contavam a história de vida do povo de sua região. Percebi que para entendermos um pouco de arte precisamos ser alfabetizados visualmente, oportunidade que atinge uma pequena porcentagem da população com o ensino de arte nas escolas.

O incentivo à descoberta e exploração do fazer artesanal pode instigar alguém a gostar ou se interessar mais por arte. Talvez seja um pouco difícil trabalhar teoricamente sobre arte com adultos, pois já possuem outros conceitos sobre o assunto, mas procurei encontrar pessoas disponíveis a aprender e estar atualizadas com o assunto e entender o sistema simbólico de cada cultura, significado e sentido que dão a este signo. Também me encontro neste mesmo processo de aprendizagem e abertura para novos conceitos. Dessa forma, aprendemos a apreciar, a conhecer, a entender as problematizações das manifestações artísticas.

Esta imagem é uma replica gigante do trabalho do mestre Vitalino. Quando criança costumava brincar com seus bonecos de barro.



Figura 5 - Museu Luiz Gonzaga na cidade de Caruaru-PE (junho-2015).
Foto da autora.

Encontrei no texto de Richter (2003) algo que dialogou com minha infância. As lembranças foram despertadas, me senti envolvida em recordações e pequenas ações que me ajudaram a compreender de onde veio meu interesse pelo artesanato com materiais reciclados. A respeito disso, a autora afirma: “*A compreensão desse despertar estético que acontece no ambiente prosaico do dia a dia, na presença da mãe-mulher despertando um mundo de sensibilidade, ver o que não era visto, comer o que só é possível através da imaginação criativa*” (RICHTER, 2003, p. 34). Richter também dialoga com a história de uma das mulheres que, como eu, teve esse despertar ainda na infância. Alci (59 anos) relatou que:

Muito dos saberes artesanais aprendi com minha irmã mais velha, como arranjos natalinos e outras coisinhas que produzíamos para casa e para vender aos conhecidos. Pouca coisa aprendi na escola com as atividades manuais que eram oferecidas às meninas e meninos.” (Trecho de entrevista)

Ao adquirir conhecimentos sobre arte ou outra ciência, o ser humano desenvolve o seu potencial imaginativo e seu olhar para o que está em torno da sociedade. “*Aprofundando o meu olhar através de outros olhares*”. (RICHTER, 2003, p. 54).

O que recebemos de influência no cotidiano está muito enraizado em nossas famílias, suas origens, pais, mães, avós. Lembro muito bem da minha avó materna, uma senhora de origem portuguesa. Infelizmente, de família pobre, não teve oportunidade de frequentar a escola. Tinha habilidade de cozinhar e fazer costuras

com retalhos, principalmente, fuxicos. Gostava de fazer colchas e almofadas, adorava juntar pedacinhos de tecidos e montar flores de fuxicos. Sua cama estava sempre decorada com essas peças. Gostava de presentear as filhas e netas com seus trabalhos. Dos seus retalhos, muitas vezes às escondidas, tirei pedaços para fazer roupas para meus bonecos e de meu irmão.

Nos trabalhos e festas das escolas que estudei sempre me saía bem nas aulas de educação artística (assim eram chamadas as aulas de atividades manuais na minha infância). Comecei a despertar para criar outros objetos como quadrinhos para enfeitar meu quarto, pinturas em blusas etc. Lembro também de um programa que assistia na infância, em que ensinava a criar brinquedos com materiais que hoje chamamos de reciclados. Usava caixinhas de todo tipo, bandejas de ovos e tampinhas diversas. Ficava encantada com a criatividade e imaginação do apresentador de inventar brinquedos. Percebo que bebi muito desta fonte. Ao lembrar esta época, vejo que ficou guardada em minha memória coisas que me ajudaram a trabalhar com os materiais reciclados. Hoje, quando me vejo diante desses materiais, as idéias surgem com certa facilidade para produzir objetos artesanais. Apresento aqui um exemplar dos objetos de decoração que fazemos nas oficinas do SIS. Temos uma produção diversificada que não se limita a datas comemorativas.



**Abajur feito com materiais reciclados usados nas oficinas do SIS (2015).
Foto da autora.**

UMA BREVE DEFINIÇÃO SOBRE ARTESANATO E ATIVIDADES MANUAIS

O termo artesanato surgiu somente no século XIX. Foi definido como o conjunto de atividades manuais não agrícolas, sem distinguir o artesão do artista. Era “*toda atividade produtiva de objetos e artefatos realizados manualmente, por meios tradicionais ou rudimentares com habilidades, destreza e apuro técnico*” (BARROSO, 2000). O mesmo autor também diz que o artesanato difere das “atividades manuais”, sendo esta uma prática secundária, utilizando o tempo disponível e ocioso com objetivo de complementação de renda. No qual o principal valor agregado é o tempo e a paciência empregada na confecção do objeto. A atividade manual dispensa do praticante a capacidade artística de intervir e alterar o objeto produzido.

Na arte e no artesanato residem os traços culturais mais característicos de sua região de origem, pois envolve diretamente o estudo da cultura popular e o folclore, que é constituído por um conjunto de bens e formas culturais tradicionais de caráter oral e locais sempre inalteráveis. Vejo no artesanato um meio de criação de identidade local, regional e nacional, não se limitando a uma atividade da periferia, mas dos grandes centros, dentro de sua própria área urbana.

BUSCA PARA INVESTIGAÇÃO

Este estudo apresentou ações metodológicas através da pesquisa-ação com ênfase no diálogo com conhecimentos artesanais, tendo como colaboradoras mulheres que criam artesanato com materiais reciclados. A produção de dados aconteceu através de entrevistas com as mulheres artesãs e através de minhas anotações pessoais. A investigação desenvolveu o processo de bricolagem, o qual está relacionado com o conceito de DIY (*Do It yourself*), que significa “faça você mesmo”. Um conceito criado nos Estados Unidos na década de 1950. Karl Weick (1995) identifica que são necessárias as seguintes diretrizes para uma boa organização ligada ao mundo da bricolagem: “*conhecimento profundo dos materiais; observação e escutas cuidadosas e acreditar nas nossas idéias*”. Sua característica está especialmente ligada ao ato de operar com materiais fragmentários, adotando procedimentos que se afastam das normas técnicas; o criador trabalha com as próprias mãos.

Para minhas ações pedagógicas apresento referencial na leitura de obras de arte fundamentada no método comparativo de Feldman. Em seu conceito, “*a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, para que o estudante tire conclusões da leitura comparada*” (FELDMAN, 1980).

A visita proporcionou o contato direto com as esculturas e diversos tipos de arte, possibilitando a observação em 3D, colocando em prática o exercício de observação comparativa.



Foto da autora na instituição Ricardo Brennand (janeiro 2016)

Para usar um pouco o método de Feldman, realizei visita à Instituição Ricardo Brennand, na qual pudemos desfrutar de obras de arte, principalmente gregas e barrocas, como também de várias outras culturas e de artistas, estimulando a percepção visual em relação às características de cada estilo. Lamentei não ter a mesma oportunidade de visita com os artistas Abelardo de Hora e Corbiniano Lins, porém realizei atividade com vídeo apresentando os artistas e suas obras mais famosas.

No relato das participantes percebo que foi despertado um pouco do que o autor Feldman desenvolveu em seu método. Rose (51 anos), por exemplo, relatou que:

Como eram feitas com carinho e vontade, principalmente as armas... Como eram trabalhadas... A delicadeza com que foram feitas. Pude contemplar a riqueza dos detalhes das armas, armaduras, com um período que não

existia tecnologia... As facas, lanças, estiletes, escudos, armaduras etc. Tudo é belo e feito por artesãos daquele século. Enfim, o museu me proporcionou conhecer mais um pouco da cultura de vários países. (Trecho de entrevista)



Visita ao Castelo de Ricardo Brennand. Bairro da Várzea – Recife –PE (janeiro de 2016)



Visita à exposição “O duplo”, na Galeria Capibaribe – CAC/UFPE (2015). Fotos da autora.

Também levei as senhoras à Galeria Capibaribe, localizada na Universidade Federal de Pernambuco. Visitamos a exposição “*Um espelho conceitual*” do acervo Guaianases. Com a visita procurei explorar a subjetividade e a percepção visual das participantes com a mediação de duas estudantes do curso de Artes Visuais.

O texto de abertura da exposição dizia:

Espelho conceitual e das questões de identidade e alteridade e ao mesmo tempo diferente, com facetas introspectiva e psicológica. [...] Convidamos você a entrar por esse espelho e encontrar sua relação com imagens do rico acervo da coleção histórica da oficina Guaianases.

E, realmente, percebi que ocorreu esse mergulho introspectivo, análise observativa e descritiva da obra e seus sentimentos. Durante a visita observei que as senhoras olhavam uma das obras e comentavam alguma coisa. Procurei saber sobre o que falavam da obra mostrada aqui nessa foto. Zilma, uma das participantes, comentou: *“Esses traços têm muito a ver com as emoções pessoais que venho passando: uma hora estou pra cima, de alto astral, outrora depressiva com a vida. Até as cores representam isso”*.

Fiquei surpresa ao ouvi-la, por se tratar de uma pessoa leiga sobre assuntos relacionados à arte ou pintura abstrata e ter feito uma interpretação tão boa sobre uma pintura abstrata. Eu mesma já tinha passado por esta obra e confesso que nada me chamou a atenção. Porém, ela viu um significado, aquela obra que muito se identificou com seu estado emocional.

Os fundamentos metodológicos de Feldman se desenvolvem em quatro processos interligados: prestar atenção ao que vê – descrição; observar o comportamento do que vê – análise; dar significado à obra de arte – interpretação; decidir acerca do valor de um objeto – julgamento.

Também baseio meu estudo na arteterapia, segundo a definição de Lopes:

[...] processos criativos através da pintura, colagem, desenhos, para facilitar a expressão, a comunicação e materialização do mundo interno do indivíduo, ampliando a consciência de si mesmo e modelando o criar na vida, no corpo, na arte. (LOPES, 2008, p. 174).

Baseada na proposta da arteterapia, propus um espaço diferenciado que sustentasse a expressão de queixas, desabafos, contradições e ao mesmo tempo oferecesse alternativas de manipulação criativa na confecção de artefatos artesanais, tendo o material reciclado como suporte. Sabendo da importância do processo criativo e de compartilhar experiências familiares e culturais, diversas áreas da saúde ligadas à psicologia e psiquiatria vêm fazendo uso das práticas artísticas, como atividades terapêuticas, para auxiliar o indivíduo diante de uma sociedade castradora, individualista, industrial e globalizada de hoje. Temos necessidade de expressar nossas emoções. Segundo Lopes (2008), nós somos o que criamos.

Porém, essa criação não se limita apenas à área artística, mas na forma vital do ser humano, conectada integralmente consigo e a natureza.

“Somos também energia e se esta fica retraída ou aprisionada pela repressão, o nosso corpo sofre gerando doenças emocionais e sociais” (LOPES, 2008, p.174). Percebi que são recorrentes esses sinais de retração em pessoas que têm pouco contato com atividades manuais quando mais jovens, apresentando receio e insegurança de não fazer bem feito ou bonito. O nosso corpo reage de inúmeras formas e nem sempre estamos atentos a esses sinais porque estamos sempre na correria do dia a dia. A autora afirma que *“toda criação é corporal e no corpo está o céu e o inferno; limites e possibilidades; a travessia também está no corpo”* (LOPES, 2008, p.188). Precisamos nos permitir a errar, a fazer feio a nossos olhos, para que possamos com a prática reconhecer que somos capazes; libertando nossas ideias para que essas sejam traduzidas em ação, chegando à criação. *“Na arteterapia, vemos de perto o quanto incluir a imaginação e a fantasia na vida das pessoas geram transformações”* (LOPES, 2008, p.188). Observei isso acontecer com as mulheres na atividade artesanal, quando estamos produzindo os artefatos com o reciclado, criando de acordo com sua imaginação. Luciane (43 anos) relatou isso em sua fala: *“coloco naquela peça uma linguagem que talvez outras pessoas não leem, a linguagem do sentimento, um pouco do meu mundo interior e em muitos momentos eu consigo superar minhas dificuldades emocionais”*.

As oficinas ofereciam uma aprendizagem objetiva, mas com ganhos subjetivos. O reciclado uniu-se às terapias, revelando gradualmente nas participantes talentos, aspirações e expectativas, proporcionando também a elevação da auto-estima, produzindo artesanato como expressão de seus potenciais individuais. As oficinas continham um potencial terapêutico revelando e ampliando a consciência do potencial individual e contribuindo para elevação do alto astral, pois produzir artesanato significa manter-se saudável e criativo. Como comentou a arteterapeuta:

Tudo que vivemos desde o nascimento até hoje está inscrito no corpo; na forma, nos bloqueios e tensões, na vitalidade e movimento, evidenciando-se no trabalho, nos relacionamentos afetivos, na sexualidade e demais dimensões da existência. (LOPES, 2008, p.173).

Luciane (43 anos) ressaltou esses aspectos ao dizer que:

Para mim a arte é uma maneira que o corpo encontra para falar. A gente não fala só com palavras e nem expõe os sentimentos apenas com palavras que aprendemos, mas a gente consegue expor o que sente, o que quer falar, denunciar. A arte também denuncia e traz um segundo sentido, só que para isso exige um olhar mais profundo pra entender a mensagem que ela está passando, seja ela em quadro ou escultura. (Trecho de entrevista)

Na fala de Luciane percebemos a satisfação descrita pelas pessoas ao produzir seu próprio artefato artesanal, o encanto de ver que é capaz de fazer algo que parecia difícil, principalmente aquelas que não tiveram contato quando mais jovens. Para Lopes (2008, p. 174), “*Um corpo com capacidade para esta entrega respeita e permite fluir a vida onde ela se manifesta*”. Os caminhos são diversos na área da arte para que o indivíduo se conecte com ele mesmo e o mundo, o mundo e o indivíduo para uma vida mais saudável.



Enfeite natalino com materiais reciclados produzido pelas mulheres nas oficinas (2015). Foto da autora.

IDENTIFICAÇÃO OU SEMELHANÇA?

No livro “*O ensino de artes nas ONGs*”, Carvalho (2008) apresenta um relato de experiência sobre a qual percebo certa identificação com o trabalho que realizei com as mulheres do SIS. Os depoimentos dos adolescentes se assemelharam muito

com os das participantes das oficinas de artesanato. No livro, um adolescente fala: *“a arte nos ajuda a mostrar que apesar de sermos jovens temos capacidade para fazer coisas, que podemos buscar nossos ideais”* (CARVALHO, 2008, p. 73).

Na oficina do SIS, a maneira de trabalhar com o artesanato buscava a autoestima e aspirações da cultura local, resgatando vivências, conflitos, estimulando a autoexpressão através das atividades manuais e de elementos que faziam parte do dia a dia. O objeto produzido para usufruto das mesmas deixou resultados positivos, individualmente, para todo o grupo, porque durante a produção descontraíam-se e esqueciam seus problemas.

A escolha do que produzir era de forma democrática, não adiantava chegar e dizer para fazer tal objeto ou usar determinado material, pois ocorria um leve desinteresse. Quando sugeri a produção de bonecas de papel machê e massa de biscuit, poucas mostraram interesse. Mudei logo de atividade para não as desmotivar. As bonecas ficaram ótimas, mas alegaram não gostar da textura do papel machê. Dessa forma, o planejamento das oficinas acabava sendo feito de acordo com a conveniência e datas comemorativas, como as oficinas de arranjos natalinos, por exemplo. As bonecas de papel machê fazem referência às esculturas gregas vestidas, representando a formosura e delicadeza do corpo feminino.



**Bonecas feitas com papel machê e biscuit.
Oficina realizada de janeiro a fevereiro de 2016.**



Rose (à direita) foi uma das colaboradoras que compartilhou seus conhecimentos com biscuit (janeiro a fevereiro de 2016).

A PESQUISA-AÇÃO

As ações metodológicas foram de abordagem qualitativa através de pesquisa-ação, com investigações realizadas por meio de conversas, entrevistas semiabertas, visitas às exposições de artes e às instituições relacionadas com a arte e com exibição de vídeos documentários.

As colaboradoras estiveram em processo de aprendizagem numa abordagem sobre a necessidade da arte e as funções da arte e do artesanato como fonte de identidade nos grupos étnicos culturais durante a realização do estudo. Como também promoveu autoestima e valorização do artesanato enquanto fazer artístico e prática de emancipação.

A pesquisa-ação está apresentada neste trabalho como proposta educacional formativa, pretendendo desenvolver ações auxiliadoras na aplicação de assuntos relacionados com teorias da arte, sendo elas: necessidade da arte, funções, comparações entre estética em diferentes épocas, culturas e senso ecológico. Embasada na definição de Thiollent (1998, p. 15): “*a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo*”, realizei encontros semanais com duração de duas horas, trazendo outros conhecimentos para agregar aos já existentes.

A investigação desenvolvida abrange dois tipos de ações: educacional e terapêutica com utilização de material reciclado fazendo referência à consciência ecológica. De acordo com Thiollent (1998), a pesquisa-ação está: *“associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”*. E acrescenta que: *“além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnica ou outro, que nem sempre se encontra em proposta de pesquisa participativa”*.

Meu intuito com esse trabalho não é somente de transformação, mas de conscientização no que tange à importância da arte na vida do ser humano. Como necessidade e compreensão dos efeitos que a atividade artística traz para a vida pessoal e social, busquei formas de ações que envolvessem uma atmosfera positiva desse efeito, proporcionando uma participação efetiva, como afirma Thiollent (1998): *“uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”*.

Propus nesta pesquisa-ação a prática educacional baseada na busca por motivar as participantes para que os conhecimentos envolvessem artesanato, arte e cultura, numa fusão com seus saberes. Com o objetivo de tomarem consciência da importância da arte artesanal para suas vidas, proporcionando um ganho de informações a ser agregado através de elementos provenientes da mensagem transmitida pelas imagens das diferentes culturas e procurando estratégias formativas que envolvessem outras instâncias, busquei envolvê-las em um ambiente artístico, visitando locais que trouxessem conhecimentos relevantes à prática artesanal.

Incluir o sujeito na sua realidade é uma missão da educação na formação das pessoas em ações que incluam engajamento e participação como o processo de conscientização em seu contexto social. Por isso, faço da pesquisa-ação um meio para entender como alcançar de forma direta os grupos que serão trabalhados, atribuindo valores não para a mudança, mas para sua conscientização ativa.

Dos aspectos apresentados por Thiollent (1998), dois fazem menção aos objetivos que procurei alcançar ao longo dos meses trabalhados com as mulheres

envolvidas na produção e nas atividades fora do SIS: *“tomada de consciência e produção de conhecimento”*, proporcionando participação e ação efetiva das interessadas.

Durante um ano e quatro meses em que fiquei no SIS, posso dizer que vivi uma experiência gratificante, fazendo trocas de saberes adquiridos ao longo de nossas vidas. Nas entrevistas pude conhecer mais sobre as histórias de vida das mulheres, sobre seus conhecimentos artesanais e o significado da arte para cada uma.

UTILIDADES DA ARTE E DO PAPEL NO SÉCULO XXI

A grandiosidade da arte faz com que tenha variados papéis diante da necessidade do ser humano em diferentes épocas e sociedades. Como afirma Saunders (1988, p.130), *“a arte é um fenômeno cultural criado há milhares de anos pelo ser humano para satisfazer algumas de suas necessidades”*.

A necessidade de milhares de anos atrás não é a mesma do século passado, nem tanto quanto a do século XXI. Por essa razão, concordo com Saunders (1988, p. 130) ao dizer que *“a arte está assumindo um novo papel na sociedade atual”*. Um novo papel que torna a arte mais sociável, desenvolvendo a busca da subjetividade individual.

No século XX, os artistas começaram a usar a arte para fazer críticas sociais, no sentido de documentar o mundo e a vida a sua volta. Os vários movimentos artísticos como cubismo, expressionismo e outros usaram o abstracionismo e diversas formas de comunicação para criticar a situação nos aspectos da indústria, da política, do materialismo social e econômico. Saunders (1988, p.135) corrobora com tal afirmação ao dizer que: *“a arte desse período parece ter como objetivo a crítica social, agora no final do século XX, acho que talvez seja a arteterapia o principal objetivo social da arte”*. Ele ainda ressalta que *“como as necessidades humanas mudam através dos séculos, assim também mudam os objetivos da arte”*. A arte tem sido usada cada vez mais em processos de humanização para nos revelar a criatividade, imaginação e nosso mundo subjetivo.

O trabalho com reciclado é visto por muitos como uma necessidade apenas econômica ou ecológica, pois o material reciclado tornou-se uma preocupação diante de seus efeitos danosos ao meio ambiente. Seu uso é adotado em diversas áreas das atividades humanas. Na industrialização, dando ressignificação e novo design. Na arte não seria diferente o uso desse material, pois se tornou uma prática recorrente entre os artistas, desde o início do século XX, com os modernistas dos movimentos cubistas e dadaístas e outros. Artistas que deram um novo significado a esses materiais, que logo depois foram reconhecidos como obras de arte. Wilner (2012) apresenta colaborações sobre esse assunto ao dizer que:

Nas atividades escolares o uso desse material precisa ser reconhecido e usado, sabendo-se qual o significado que se quer dar, e qual o ressignificado que o professor deseja provocar nos alunos. Para tal, o docente precisa ter o mínimo de conhecimento das atividades artísticas para trabalhar com seus alunos, trazendo interações culturais. (WILNER, 2012, p. 56)

Busquei durante os encontros com as mulheres, instigá-las a pensar porque o ser humano faz arte, para que serve a arte. A imagem nos diz algo, passa informações sobre alguém, época ou lugar, mas como será para uma pessoa que não tem o olhar apurado captar, entender determinada imagem, pois nem sempre a mensagem estará explícita, porque a obra não passa somente beleza, mas sentimentos, conceitos, informações e cria identidade. Isso não é privilégio de grandes artistas, mas de artesãs das pequenas cidades também. Como é dito no texto de Silva (2013, p. 276), *“os artistas locais têm muito a comunicar, provocar, informar e contribuir para a construção da identidade de seus conterrâneos”*. Luciane (43 anos), aluna das oficinas de artesanato, em sua entrevista afirmou que *“a arte exerce uma função de dentro para fora, é um idioma que só se entende se parar e observar, é uma linguagem universal. Ela passa mensagem sem uso de palavras”*.

Somos um povo formado por várias etnias, que delas foram surgindo influências em muitas áreas, como a culinária, a dança, a música e as artes visuais. Como aborda Richter (2003, p. 43) em seu texto, *“a vivência cultural é um aspecto importante para o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que demonstra a necessidade de ampliar as referências sobre arte de outras culturas como forma de elaboração de valor estético”*.

Desse modo, quanto mais o indivíduo toma consciência de sua história e cultura mais poderá compreendê-la e intervir para seu processo de conscientização. Como a arte favorece as transformações pessoais e sociais? *“Dando valor e apoio à cultura de origem, construindo significado que fortalece os indivíduos a superar preconceitos e outras discriminações.”* (SILVA, 2013, p. 275).

Como toda e qualquer área, para se ter um prévio conhecimento é necessário que haja um mínimo de estudo. Na arte não é diferente, é preciso entender os signos inseridos nas imagens das diversas culturas, etnias, pois esses códigos diferem entre as sociedades. Contudo, há de se saber que no tocante à arte, existe uma complexidade de elementos que vai além dos signos de uma cultura. Há também a subjetividade do artista, seu modo de ver o mundo, sua expressão, que vai mais além do olhar, pois o artista já ultrapassou esse limiar. Quando superamos essa forma de olhar comum e atingimos o ver, podemos entender que “ver” significa perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado.

A ambiguidade de sentidos dos objetos feitos com os materiais reciclados advém da memória do artista ou artesão, trazendo um novo significado a partir da apropriação transformadora. O uso do material reciclado tornou-se produto único. Artistas e artesãos criam obras de arte descobrindo beleza onde poucos conseguem ver. O comentário de Martin faz alusão ao uso desse saber compartilhado: *“a necessidade de criar e partilhar significados congregam os seres humanos em torno de experiências e referências comuns ajudando-os a romper com o isolamento e a reforçar a convivência”* (MARTIN, 2012).

É necessária muita sensibilidade e criatividade para criar arte onde muitos não enxergam e só veem entulhos. O material reciclado vem ganhando espaço em várias áreas das atividades humanas em relação a sua função, significado e formas, como também maravilhosos exercícios terapêuticos, superando a abordagem de questões apenas ecológicas.

Os artistas do movimento dadaísta viram no material reciclado matéria de suas obras. Sentiram-se desafiados a quebrar com paradigmas existentes na arte de sua época. Hoje também não é diferente, precisa-se vencer o preconceito de uma sociedade acrítica. Sobre o uso do material reciclado nas escolas, principalmente

nas aulas de arte, Wilner (2012) comenta em seu artigo: “*a reciclagem de materiais como processo de hibridismo cultural [...] aqui caberá refletir acerca das implicações propriamente artísticas, estética e cultural desse fenômeno, e sua abordagem pedagógica por tal viés*”. Cabe ao professor enxergar possibilidade de ressignificação e saber trabalhar, trazendo esse entendimento de uma nova utilidade para esse material.

É papel do professor, como educador e formador de pessoas conscientes, explorarem casos com diferentes propósitos estéticos e inserir de maneira social e cultural artistas contemporâneos que exploram a criatividade fazendo uso de materiais reciclados. “*Duchamp e Picasso, através da assemblage e do ready-made, promoveram gestos fundadores que abriram caminhos para explorar o universo dos objetos industriais enquanto fonte material para a arte.*” (WILNER, 2012, p. 57).

Temos subsídios suficientes para quebrar com a barreira do preconceito e a crítica do uso do reciclado no ensino de arte como proposta para o ensino, não somente nas escolas como também em qualquer espaço como ONGs, Associações de Artesanato etc.

CONCLUSÃO

As oficinas destacaram a relevância da arte e da prática artesanal para o grupo, reforçando a importância da prática empírica para o estudo e compreensão ligados ao contexto do fazer artístico, mediante os grupos étnicos culturais e suas produções artesanais.

A academia busca entender através da pesquisa a realidade de grupos que compõem a sociedade para que através de pequenas ações contribua para a conscientização, possibilitando mudanças de atitudes.

As atividades foram propostas a fim de ampliar saberes sobre algumas funções e papel da arte no âmbito social, referente à arte erudita e popular, como assim é classificada, e também como atividade lúdica terapêutica. Revelou-se uma proposta maleável e sensível a identificação das necessidades desse grupo de mulheres, visando a vivacidade e a acessibilidade a novos conhecimentos que foram agregados aos existentes. Sendo assim, o presente Trabalho de Conclusão de Curso abordou temas que poderão ser aprofundados em futuras pesquisas com trabalhos terapêuticos, agregando novos saberes artísticos a pessoas na busca da compreensão da identidade cultural e valorização da mesma, utilizando o fazer artesanal como recurso expressivo e simbólico.

Foi difícil definir a proposta das oficinas, mas foi gratificante trabalhar com material reciclado como atividade terapêutica e agregar conhecimentos acadêmicos sobre arte, pela natureza maleável das atividades com os artistas locais citados. As atividades de visitação a exposições e instituições não estavam definidas e foram se encaixando e preenchendo num alinhavo criativo que trouxe bons resultados. Foram sendo realizadas de acordo com as oportunidades que surgiam, porque tínhamos algumas dificuldades como disponibilidade de tempo, transporte e o fato de algumas serem idosas.

De forma dinâmica com as festividades, os objetos produzidos remetiam sempre a datas de maior relevância para essas mulheres, e isso foi confirmado devido à frequência que alcançava as oficinas natalinas, pois eram as mais frequentadas.

O preparo teórico que fundamenta minha pesquisa é de certa forma minhas experiências pessoais, porém vale salientar os conhecimentos adquiridos na academia relacionados à arte.

No convívio com as mulheres, experimentei inúmeras experiências que foram além das atividades manuais. A troca de conhecimentos nos uniu a ponto de nos tornarmos grupo coeso, no qual compartilhamos o que sabíamos sempre com satisfação, o que cada uma sabia de melhor, não se limitando aos meus conhecimentos, mas ao de todas que estavam participando. Assim, percebi o quanto foi bom partilharmos nossos saberes fazendo da prática manual uma terapia em que uma ajudou a outra e a si mesma.

Ao finalizar minha pesquisa, recebi o convite para fazer parte como voluntária do quadro das atividades oferecidas no espaço do SIS. Fiquei muito contente ao concluir o referido trabalho, por ter sido reconhecido e valorizado mediante o esforço e dedicação aplicados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, Eduardo Neto. **O que é Artesanato?** Disponível em: [http://www.eduardobarroso.com.br/Artesanato %20mod1.pdf](http://www.eduardobarroso.com.br/Artesanato%20mod1.pdf). Acesso em: 13 de agosto de 2016.

CARVALHO, Lívia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

EDMUND, Feldman. A leitura de imagem na arte e educação. In: BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem do Ensino da Arte**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 5ª edição, 2004.

ERNEST, Fischer. **A necessidade da arte**. 9ª edição, Rio Janeiro: Ed. Zahar, 1983.

LOPES, Edina. Corpo criativo: Uma interlocução entre análise bioenergética e arteterapia. In: LEY, Aurilene. LACERDA, Joia. MEDEIROS, Rejane. (Orgs.) **As múltiplas faces da análise bioenergética**. São Paulo: Ed. Libertas, 2008.

MUNIZ, Vik. Documentário "**Lixo Extraordinário**" (2010). Disponível em: <http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=2398>. Acesso em novembro de 2015.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROSSI, Mª Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na Escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SAUNDERS, Robert. Fazer arte-educação faz uma diferença. In: Autores Associados. **Arte/ Educação: Perspectiva – Revisão**: Maria Helena Porto. Colaboração: Maria José Barbosa Secretária da Educação do Estado de Pernambuco - Diretoria de Serviços Educacionais - Departamento de Cultura. Ed. Max Limonad Ltda:Recife, 1988.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

VIVES, Vera de. "A beleza do cotidiano". In: RIBEIRO, Berta (Org). **O papel do artesão na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1983.

WILNER, Renata. A Reciclagem de materiais como processo de hibridismo cultural. In: CARTEMA, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visual UFPE-UFPB**, nº 1 Ano 1, Ed. Universitária: UFPE, 2012.

WEICK, Karl. **Organizational redesigning as improvisation**. New York: Oxford Univ. Press, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

ARTES VISUAIS - LICENCIATURA

**UMA EXPERIÊNCIA COM PAPEL MACHÊ NO ENSINO DE ARTE
CONTEMPORÂNEA**

SIMONE MUNIZ OLIVEIRA

SIMONE MUNIZ OLIVEIRA

**UMA EXPERIÊNCIA COM PAPEL MACHÊ NO ENSINO DE ARTE
CONTEMPORÂNEA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Renata Wilner.

RECIFE

2016

SIMONE MUNIZ OLIVEIRA

**UMA EXPERIÊNCIA COM PAPEL MACHÊ NO ENSINO DE ARTE
CONTEMPORÂNEA**

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Renata Wilner

Orientadora

Prof. Me. Marcondes Gomes Lima

Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Maria Betânia e Silva

Membro Interno

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sua graça, a minha família, a minha coordenadora Vitória Amaral pela experiência no Pibid, a minha orientadora Renata Wilner sem a qual eu não teria conseguido prosperar nessa pesquisa diante das normas da ABNT e o desenvolvimento dos textos. Agradeço a ela por parte do meu sucesso acadêmico em que incluo o intercâmbio dentro do Programa de Licenciaturas Internacionais, realizado entre 2012/2014 em Évora-Portugal. Aos meus amigos Mayele Maria, Mônica, Nadilson, Junior Foster, Adilson e Dayana, que tornaram suportável os 02 anos que fiquei longe de meus filhos e marido. E por fim, quero agradecer a CAPES pelo investimento na minha formação no exterior.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo o ensino transversal, explorando o ensino da Arte Contemporânea, focando genericamente na consciência ambiental, trazendo um pensamento reflexivo sobre a finitude dos recursos ambientais, a preservação e manutenção do meio ambiente. A pesquisa-ação foi realizada numa escola pública na cidade de Abreu e Lima – PE, numa turma do 1º ano do Ensino Médio, como experiência artística na reciclagem do papel através do papel machê. É importante para o campo das Artes a aquisição de conhecimentos em que o educador em arte e suas práticas educativas sejam voltadas para as habilidades e atitudes de relação Humano e Natureza. Portanto, esta pesquisa se propõe a trazer para os aprendizes, através das obras de artistas contemporâneos, uma situação de aprendizagem com trabalhos que façam esse diálogo e que tenham uma relação de consciência ambiental. Como atividade prática foi realizada oficina em papel machê, uma vez que a escola desperdiça papel não apenas nas salas, mas também em outros setores.

Palavras-chaves: Arte Contemporânea, Meio Ambiente, Papel Machê.

ABSTRACT

This research aims to cross teaching, exploring the teaching of Contemporary Art, generally focusing on environmental awareness, bringing hum reflective thinking about the finiteness of environmental resources, preservation and maintenance of the environment. The researchers' action was held in a public school in the city of Abreu e Lima - PE, a class of 1st year of high school, as artistic experience in the recycling of paper through the paper mache. It is important to the field of Arts acquiring knowledge that the educator in art and its educational practices are focused on the skills and attitudes of human and nature relationship. Therefore this research aims to bring learners, through the works of contemporary artists, a learning situation with jobs that make this dialogue and have an environmental conscience relationship. As a practical activity was held workshop in paper mache, since the school waste this material not only in the rooms, but also in other sectors.

Keywords: Contemporary Art, Environment, Paper mache.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| FOTO 1 – Escultura em papel Machê | 9 |
| FOTO 2 – Robert Rauschenberg trabalhando em seu atelier | 13 |
| FOTO 3 – Ilha I (1990) | 14 |
| FOTO 4 – Pote de laca preta Oriental em papel machê | 16 |
| FOTO 5 – Claude Monet “ Estação de Saint Lazare 1877 | 18 |
| FOTO 6 – Projeto Pandas Paper do artista plástico Paulo Grangeon | 20 |
| FOTO 7 – Palmeira imperial derrubada e queimada no terreno da escola | 22 |
| FOTO 8 – Diálogo com os estudantes sobre Arte Contemporânea | 28 |
| FOTOS 9 A 12 – Textura realizada no tronco da árvore queimada | 31 |
| FOTOS 13 A 16 – Registro fotográfico do arredores do pátio da escola | 32 |
| FOTOS 17 A 19 – Preparação da massa de papel machê a ser modelada | 35 |
| FOTOS 20 A 23 – Etapas inicial e final das peças do Grupo A | 37 |
| FOTO 24 – Processo de modelagem (Grupo B) da peça dentro da peneira | 37 |
| FOTO 25 – Resultado final da peça Grupo B | 37 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 – OS ARTISTAS E O USO DO PAPEL NA ARTE | 13 |
| 1.1 – História do Papel Machê..... | 15 |
| 1.2 – Preocupação Ambiental na Arte Contemporânea..... | 18 |
| 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA | 21 |
| 2.1 - A ação pedagógica no ensino da Arte Contemporânea
e a Pedagogia de Projetos | 24 |
| 3 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CHÃO DA ESCOLA | 27 |
| 3.1 – Experiência com papel machê | 33 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 38 |
| REFERÊNCIAS | 39 |
| APÊNDICE - A | 42 |
| APÊNDICE – B | 54 |

INTRODUÇÃO

O tema “Uma experiência com Papel Machê no Ensino de Arte Contemporânea” foi concebido após minha experiência de intercâmbio na Universidade de Évora-Portugal durante os anos 2012/2014. Durante o 1º semestre, na disciplina de Artes Visuais 1, o Profº Drº Luís Afonso pediu aos alunos que criassem um objeto artístico dentro do tema “Leveza”, onde cada um produziria sua peça de aspecto pesado, mas de sustentação leve ao ser erguido por si e por demais pessoas.

Consciente da importância de termos um planeta em que possamos viver e mantê-lo sustentável, da necessidade de cuidarmos deste planeta e com o objetivo de pesquisar as possibilidades do uso do papel como expressão artística contemporânea, percebi que durante o semestre de ensino da disciplina de Artes Visuais 1, poderia desenvolver uma peça em papel machê em forma de uma “pedra” que se parecesse com granito. Todo o processo de produção da peça foi com pensamento na possibilidade de se criar arte sustentável e biodegradável, mas também como um suporte para ensinar arte contemporânea a crianças e jovens estudantes. Desta forma, possibilitando que os mesmos viessem a tomar conhecimento dos processos criativos e deles participassem como sujeitos ativos da própria aprendizagem e comprometimento com a arte.



Foto 1 – Escultura em papel machê

Medida: 80 x 1.20 – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O papel tem um histórico de uso no artesanato há centenas de anos e mais recentemente na arte contemporânea tornando esse material mais um elemento a ser investigado e creditado em sala de aula. Como instrumento de ensino transversal, pode-se explorar o ensino e prática da arte para outros temas, nesse caso, focando genericamente na consciência ambiental, trazendo um pensamento reflexivo e ao mesmo tempo contemporâneo sobre a finitude dos recursos ambientais. Num mundo onde os seres humanos não mais concebem a ideia de viver sem o uso do papel o que nos resta, senão, reaproveitá-lo? Desmembrar suas fibras e realinha-las outra vez e outra vez, até esgotá-las. Resignificar a reciclagem do papel através da Arte caracteriza a possibilidade de influenciar pessoas a cuidarem melhor do solo, levando-os ao pensamento reflexivo quanto à coerência de seu atos diante da degradação imposta ao meio ambiente, pela supressão das necessidades modernas.

Dentro da problemática: Como trabalhar o Ensino de Arte Contemporânea nas escolas despertando a conscientização dos estudantes para a importância do meio ambiente?

É fundamental que o ensino da Arte sirva de foco às reflexões de fundo sustentável em todas as dimensões, ou seja: a social, econômica, cultural, ecológica, político-institucional e territorial. Dentro do ensino de Artes, o papel machê como material de fácil acesso, possibilitará a sua utilização como articulação das criações dos alunos com o contexto histórico contemporâneo.

Seu fabrico tem uma ligação antiga com sua produção artesanal, que ao longo da história foi substituída pelas máquinas e mesmo assim, o papel nunca saiu das mãos dos homens, mesmo com toda tecnologia existente. Pelo contrário, a própria tecnologia levou a humanidade a rever seus conceitos de produção e destino final desse papel. Portando-se às viabilidades oferecidas pelo papel machê, Kenny e Kenny (1989, p.14) citam:

Hoy día, las posibilidades del papel maché han sido redescubiertas por artistas, decoradores de interiores y diseñadores de modas. El material ha encontrado su camino en la decoración moderna y sofisticada; es utilizado para joyería y accesorios de la moda, incluso para trajes.¹

No campo das Artes Visuais é importante ressaltar essa redescoberta da forma artesanal da pasta de papel na produção de obras contemporâneas, bem como insumo propício

¹“Hoje em dia, as possibilidades artísticas do papel mâché foram redescobertas por artistas, decoradores de interiores e designers de modas. O material achou sua estrada na decoração moderna e sofisticada; é usado por estilistas em acessórios de moda, inclusive em roupas.” (tradução nossa) KENNY, Carla, KENNY, John B., *ibid.*, p. 14.

a ser utilizado como suporte no ensino de arte contemporânea e sua relação com a sustentabilidade. É importante pensar pedagogicamente modos de gerar processos propositores para esse fim, de modo que os estudantes possam fruir e conhecer através do processo de trabalhos dos artistas, a aproximação com o conhecimento da Arte Contemporânea.

Esta pesquisa ocorreu na Escola Estadual Polivalente de Abreu e Lima – Centro – PE, com uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Esse grupo foi constituído por 12 alunos entre meninos e meninas na faixa dos 16 aos 18 anos de idade no turno da manhã. A intervenção com parte da turma ocorreu durante o Estágio Curricular Supervisionado 2, coordenado pela professora Luciana Borre, entre os meses de Julho a Dezembro de 2015 onde atuei como regente junto a professora de Artes. Escolhi esta escola com base no meu conhecimento antecipado do *modus operandi* dela, com relação ao ensino de artes, devido ao fato de ter sido na mesma que frequentei parte do ensino fundamental e médio, este último entre os anos 2006 a 2009. As disciplinas de Artes são oferecidas nessa escola por professores de outras formações como História, Letras ou Geografia. Porém nesta turma do 1º ano do Ensino Médio a professora tem formação em Educação Artística.

As aulas tinham duração de 50 minutos. Embora o tema do projeto do estágio tenha sido, também, Arte Contemporânea e Sustentabilidade, a proposta prática do estágio supervisionado escolhida pelos estudantes foi Arte Urbana (Relatório em Apêndice A), divididos em 06 grupos, onde realizaram pintura em mural dentro do espaço escolar para a disciplina de Estágio 2. Portanto, foram necessárias aulas extras durante os sábados para realizar a execução da pesquisa-ação para o TCC. A turma tinha 32 estudantes, mas apenas 12 se voluntariaram para participar no projeto do TCC.

Portanto, esta pesquisa se propõe a trazer para os estudantes, através das obras de artistas contemporâneos, uma situação de aprendizagem com artistas plásticos da atualidade que possuam trabalhos que façam esse diálogo e que tenham uma relação de consciência ambiental.

A busca de referencial teórico da pesquisa foi realizada através de sites específicos em Arte Contemporânea ambiental, site da UNESCO, livros sobre arte-educação com autoras como Ana Mae Barbosa, M^a Eloísa Ferraz, Suzana Rangel, Célia Maria entre outros para reflexão sobre ensino e práticas em artes visuais; artigos sobre papel machê (em Revistas e Periódicos) e obras de artistas contemporâneos que se dedicam ao ativismo ambiental em suas obras como Paulo Grangeon, Frans Krajcberg e Bia Doria e outros que ao longo de suas práticas, utilizaram ou utilizam o papel machê como produção artística.

A pesquisa foi realizada através de oficina na produção de duas obras em papel machê, contextualizando os estudantes através textos sobre: “Arte da Sustentabilidade” (Gustavo Mesquita Rampini), “Educação Ambiental para o consumo sustentável” (site da UNESCO), “Arte Sustentável com quem sabe agregar valor ao lixo” (Mariana Montenegro) “Sustentabilidade na Arte Contemporânea” (Thauane Alves Pinheiro); vídeos: Isto é arte? “O que é Arte Contemporânea”? vídeo documentário “Raízes do Brasil” e vídeo sobre a produção de papel branco (A celulose e o meio ambiente).

A metodologia pautou-se através de abordagem qualitativa e se configurou como pesquisa-ação uma vez que, o pesquisador está em contato direto com o ambiente e a situação investigada (LUDKE e ANDRÈ,1986, p.13).

Tudo que foi abordado na sala de aula durante o projeto possibilitou diálogos e caminhos que levaram os alunos a conhecer um pouco mais sobre os problemas ambientais que assolam o mundo e até mesmo no espaço escolar em que estudam.

1- OS ARTISTAS E O USO DO PAPEL NA ARTE

Na arte contemporânea, o papel ocupa posição elemento das investigações poéticas atuais. Dentro da tradição os artistas acadêmicos tinham uma preocupação na perenidade de seus desenhos ou gravuras tentando preservar, o maior tempo possível, a materialidade da obra. Porém, muitos artistas atuais não estão preocupados com a preservação da obra, investindo em papel do tipo comum (papel jornal, papelão, papel de cozinha etc.) para dar continuidade às poéticas de caráter efêmero, mantendo apenas o registro de seus fazeres. Segundo Hofmann (2007),

O resgate da produção artesanal do papel no ocidente possibilitou aos artistas uma série de criações que, ao mesmo tempo, permitiam o uso do papel como suporte e como expressão em si, criando o que se chamou de “papel-arte” no final da década de 1970 e início de 1980, por artistas estadunidenses e europeus (Hofmann, p.78).

Artistas como Walter Melody, Susam Gosin, Franck Stella, Robert Rauschenberg e David Hockney, não só começaram a frequentar moinhos papelheiros como usaram a polpa de papel colorida nas suas obras. São famosas as séries “Pages and Fuses” (1973) de Rauschenberg e as “piscinas” (1978) de Hockney, onde são usadas polpas coloridas como palheta, ao invés de tinta sobre o papel. Nesta produção, a própria polpa de papel colorida vai sendo trabalhada nas mais diversas criações.



Foto 2 - Robert Rauschenberg trabalhando em seu atelier

Fonte: <http://www.rauschenbergfoundation.org/>-Acessado em: 01/04/2015.

Em Pernambuco, o artista recifense José Patrício, na metade da década de 1990, produziu composições nas quais utilizou papel artesanal que ele mesmo fabricava. Esses papéis organizados em módulos quadrados e sobre eles colocados polpa de papel que se acomodam criando formas.

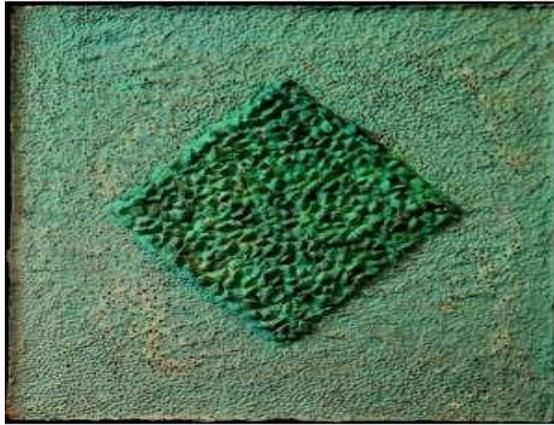


Foto 03 – Título: Ilha I (1990) – Técnica: papel artesanal

Medidas: 66cm x 65cm- Fonte: <http://www.catalogodasartes.com.br>

Em sua Dissertação de mestrado intitulada “Ars Combinatória”, José Patrício cita a fabricação artesanal de papel no Brasil:

Na primeira metade dos anos 1980, muitos artistas e artesãos se voltaram para o resgate dessa tradição milenar, convertendo-a numa linguagem artística, construindo suas obras a partir da utilização do papel como elemento estrutural. Podemos destacar: Amélia Toledo, Diva Buss, Cildo Oliveira, Cristiano Oliveira, Hilal Sami Hilal, Lincoln Volpini, Loudes Cedran, Luís Alcione, Mário Azevedo, Marlene Trindade, Maurício Silva, Mônica Almeida, Nícia Mafra, Otávio Roth, Valter Ponte e Vera Queiroz (PATRÍCIO, 2014, p.33).

No século XX tem sua exploração máxima em termos de criação artística. Dependendo do seu processo de produção ou manipulação, pode ser confundido com o vidro, cerâmica, metal, pele, etc. O papel possibilitou uma grande liberdade para o artista, passando a ser encarado como material de grande expressividade por si só (HOFMANN-GATTI, 2007, p.12-13).

Porém esse papel tem um custo alto para o nosso mundo confortavelmente construído no progresso e no avanço tecnológico, devido ao desmatamento de centenas de árvores para o fabrico. Não apenas a devastação, mas o branqueamento da celulosa, através da utilização de produtos em grande quantidade (prática já abortada em vários países), de forma incorreta, causando poluição, degradação e envenenamento do solo e dos rios. Segundo a UNESCO:

O papel leva três a seis meses para se decompor na natureza. A produção de uma tonelada de papel reciclado poupa 22 árvores do corte, consome 71% menos energia elétrica e representa uma diminuição de 74% no percentual de poluição, quando comparada à fabricação da mesma quantidade de papel e cada tonelada de papel reciclado evita a derrubada de 20 a 30 pés de eucalipto, ou de 16 a 30 árvores em média. Na fabricação de 01 tonelada de papel reciclado são necessários apenas 2.000 litros de água, ao passo que no processo tradicional esse volume pode chegar a 100.000 litros por tonelada. Para aproximadamente 50 quilos de papel reciclado, poupa-se o corte de uma árvore (UNESCO 2002)².

Ou seja, o reaproveitamento do papel traz menos desperdício que a produção do papel branco. Os artistas já vêm, há algumas décadas, divulgando mensagens sobre como o homem vive e como se porta diante do planeta que o alimenta e protege. O Painel de Alto Nível sobre Sustentabilidade Global (UNESCO) afirma que:

O desenvolvimento sustentável não é uma meta, mas um processo dinâmico de adaptação, aprendizagem e ação. Trata-se de reconhecer, compreender e atuar nas interconexões, especialmente aquelas entre a economia, a sociedade e o meio ambiente natural. O mundo ainda não está neste caminho. Já houve progresso, mas ele não tem sido nem rápido nem profundo o suficiente e a necessidade de uma ação de maior alcance está se tornando cada vez mais urgente. Ao mesmo tempo, enfrentamos vetores de mudança cada vez mais poderosos: os impactos dos padrões atuais de produção e consumo, escassez de recursos, inovação, mudança demográfica, mudanças na economia global, aumento da desigualdade e mudança da dinâmica política e urbanização (UNESCO, 2007).

Diante do momento atual, em que a crise ambiental está sendo divulgada como nunca antes visto, devemos refletir de forma continuada na nossa responsabilidade como cidadãos do mundo, nossos valores e concepções de dever para com o ambiente e de como devemos educar para a consciência da preservação da humanidade e da natureza.

1.1 História do Papel Machê

Embora este estudo esteja focado na Arte Contemporânea, devemos ressaltar que a técnica priorizada na pesquisa-ação, a do papel machê, possui um longo histórico do qual apresentarei a seguir uma breve síntese.

² UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - (<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/natural-sciences/education-for-sustainable-development/>).

Apesar do nome francês, o papier mache não era utilizado na França até meados do século XVII. O papier mache ("papel mastigado" em francês), na verdade, é originário da China³, país inventor do papel propriamente dito.

No século V, o uso do papel estava generalizado por toda a China e sua difusão foi enorme, atingindo Kashmir, no norte da Índia no século VI, a África no século X e o sul da Europa no século XII (BERND, 1994, p.23).

Em 1740 o fabricante John Baskerville⁴, bem conhecido por seus livros de excelente qualidade, começou a imitar as peças laqueadas do Japão. Esta é a forma como o termo "envernizamento" surgiu⁵. Seu negócio era muito bem-sucedido e mais tarde seu assistente Henry Clay inventou uma maneira de produzir papier mache tão forte que foi igualmente durável quanto madeira. Ele fez isso por meio de colagem de papel especialmente preparado sob calor, para formar painéis resistentes ao calor. Em 1816, Jennens e Bettridge assumem a fábrica de Henry Clay e elevam o papel machê, introduzindo-o na área de design, ao adicionar todos os tipos de refinamentos artísticos e outros práticos, como lascas de madrepérola, marfim e pedras preciosas (ELLIOT, 1998, p. 12). Após Clay ter propagado sua invenção, surgiram pequenas empresas que eram em sua maioria concentradas nas áreas de Birmingham e Wolverhampton. Essas empresas produziam peças esmaltadas em preto lindamente decoradas que são tão preciosas hoje.



Foto – 4

Pote de laca preta Oriental em papel machê

Fonte:<http://www.papiermache.co.uk/>

³https://es.wikipedia.org/wiki/Papel_mach%C3%A9

⁴<http://tipografos.net/historia/baskerville.html>

⁵https://es.wikipedia.org/wiki/Papel_mach%C3%A9

Embora a rigor, a definição correta de papier mache seja “fibras de papel e agentes de ligação”, houve alguns ingredientes usados no passado⁶:

- Resina- às vezes era usada para obter-se uma superfície lisa;
- Potash⁷ - usado para neutralizar a acidez da polpa ou para agir como um impedimento contra insetos e roedores;
- Folhas de tabaco - às vezes eram usadas por fabricantes de bonecas alemães;
- Koliointe (pepino amargo) - foi utilizado por sua ação purgativa;
- Alho- tornou-se um repelente de insectos;
- Canela ou cravo - foram adicionados para eliminar o cheiro de alho;
- Isinglass - (uma forma pura de gelatina), usada na Grã-Bretanha como um agente de ligação para as cabeças de suas bonecas;
- A farinha de arroz – usado na Índia como agente ligante;
- Puré de batata - foi adicionado algumas vezes no século 19 na Grã-Bretanha;
- Brócolis, repolho e couve-flor - Johnson e Maloney (Inglaterra) tiveram uma patente sobre esta receita.

A base do papel machê é a polpa de papel e a cola. A partir da polpa, pode-se trabalhar formas diversas. Dependendo do que se deseja produzir, pode-se agregar argila, tecido, palha e outros materiais que contribuam na realização do objeto pretendido. Apesar de seu uso no artesanato, e da raríssima literatura histórica da sua produção no meio artístico, Flammia descreve que:

As obras que sobreviveram é que nos permitem compreender a evolução da técnica do papel machê. Também através de documentos de registros de pagamentos a artistas e artesãos e registros de compra de grandes quantidades de papel para a produção de cenários, estátuas, molduras e outros, podemos presumir que o papel machê foi amplamente produzido e utilizado por artistas e artesãos em vários campos da arte (FLAMMIA,2011,p.123).

No Barroco e no Renascimento, segundo Ezio Flammia, o papel machê foi bem vindo entre os artistas e o público. Assim, em meados do século XV, nas oficinas de Florença, houve uma abundante produção de cópias de obras religiosas neste material. O papel machê atendia às necessidades da produção em série para um público específico (FLAMMIA, 2011).

⁶<http://www.papiermache.co.uk/articles/history-of-papier-mache/>. Acessado em: 21/05/2015.

⁷POTASH: Potash é o termo comum para formas de fertilizantes de potássio do elemento (K). O nome deriva de cinzas de madeira. As propriedades fertilizantes benéficas deste material, foram reconhecidas, pela primeira vez, há muitos séculos atrás. (<http://www.pda.org.uk/what-is-potash.html>. Acessado em: 21/05/2015).

Ao passar dos séculos o papel machê tornou-se mais intenso na produção de artesanato. No Brasil, no carnaval também é amplamente usado em fantasias e carros alegóricos. Todas essas citações ao longo da história do papel machê mostram seu valor, não importando se de produção efêmera ou como produto de meio de vida através do artesanato. O que importa é que esses trabalhos conferem ao papel machê criatividade, qualidade e expressão.

1.2- Preocupação Ambiental na Arte Contemporânea

Além da tradição da técnica do papel machê, procuramos considerar nesta pesquisa a questão da preocupação com o meio ambiente e suas mudanças na arte.

Já no impressionismo, podemos ver que por trás do verde ideal de algumas obras, como no quadro de Monet *“A Estação de São Lázaro”*, é notória a fumaça das chaminés, das fábricas e do trem.



Foto 5- Claude Monet (1840-1926) - A estação de Saint-Lazare 1877

Técnica: Óleo sobre tela – 75cmx 104 cm- Fonte: http://www.e-biografias.net/claude_monet

Na atualidade não se pode deixar de citar Frans Krajcberg ⁸ e sua contribuição à questão ambiental. Krajcberg denunciou, através de suas obras, a destruição da natureza. A artista plástica Adriana Teixeira de Lima o cita em seu artigo:

No sul da Bahia, conheceu o mangue e a mata atlântica, produziu "esculturas-árvores" e instalações com lascas de rochas, galhos queimados, troncos calcinados e cipós retorcidos e, também, começou a elaborar suas próprias tintas com pigmentos naturais. Diante da trajetória e obras de Frans Krajcberg, é impossível ficar indiferente ou apenas contemplar. Sua postura política, sua linguagem estética, sua vida nos sensibiliza (LIMA, 2007).

Considerada uma representante da arte contemporânea sustentável, a artista plástica catarinense Bia Dória ⁹conviveu e teve Frans Krajcberg como seu professor. Ela utiliza em suas obras a mesma matéria prima de Krajcberg: galhos, raízes e troncos. “Nunca comprei nada”, diz ela, que só trabalha com material que no passado seria descartado como lixo ou como alimento para queimadas. E, por isso, se autodenomina uma representante da arte contemporânea sustentável. “Utilizo raízes que iriam para o lenheiro ou entupiriam os bueiros, e galhos de floresta que não deixariam as pequenas árvores crescerem”, (Revista *Isto é*, 2016).

Atualmente muitos artistas estão desenvolvendo, em suas obras, a crítica contra a destruição ambiental, o consumismo e o desperdício de materiais reutilizáveis. Na arte contemporânea os artistas que trabalham mensagens de conscientização mostram uma outra preocupação que não seja apenas a estética, mas também o vínculo com as questões sociais ou éticas. A história demonstra que sempre houve uma interação entre a arte e o universo que a cerca, refletindo costume, valores, significados e ideais dos indivíduos de cada época. Sob este prisma, a arte como uma atividade, que procura explorar e refletir sobre a realidade, pode ser de grande interesse ao conceito de desenvolvimento sustentável. Isso porque “ (...) as artes estão muito bem equipadas para tocar os sentimentos e as emoções, podendo influenciar o comportamento humano, suas visões de mundo e estilos de vida” (DIELEMAN, 2006, p.125). A coexistência entre arte e sustentabilidade constitui uma das tendências da sociedade contemporânea.

⁸ Nascido na Polônia, Frans Krajcberg chega ao Brasil em 1948, procurando reconstruir sua vida, após perder toda a família em um campo de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A paisagem brasileira, em especial a floresta amazônica, e a defesa do meio ambiente marcam toda a sua obra. (<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10730/frans-krajcberg>).

⁹ A Artista Bia Dória (1960), tem na natureza a matéria-prima e o motivo de seu trabalho. Suas peças são identificadas por obras feitas a partir de resíduos de floresta de manejo, produtos sustentáveis e árvores nativas resgatadas em queimadas, desmatamentos, fundo de rios, barragens, entre outros (<http://www.biadoria.com.br/>).

Conforme Dieleman (2006):

Os artistas podem trazer contribuições reais, uma vez que eles, mais do que outros grupos na sociedade, têm a capacidade de redefinir as significações da realidade, romper fronteiras, sair dos quadros institucionais e pensar de maneira lateral, representando os problemas da contemporaneidade de maneira mais simbólica e estética (Dieleman, p.125).

Uma dessas propostas de conscientização ligada a nossa contemporaneidade é apresentada através das esculturas do artista plástico francês Paulo Grangeon ¹⁰ onde 1.600 pandas foram feitas de papel machê.

As esculturas foram expostas pela primeira vez em Paris em 2008, como parte de uma ação do Fundo Mundial pela Natureza (WWF)¹¹. Segundo a organização, o número de esculturas tem o objetivo de lembrar ao mundo de que existem apenas cerca de 1.600 pandas gigantes no mundo.



Foto 6 – Projeto Pandas Paper do artista plástico francês Paulo Grangeon

Fonte: <http://bangkok.coconuts.co/2016/02/17/panda-monium-1600-pandas-tour-thailand>

A arte pode ser um meio que, através de materiais e objetos, representa o manifesto da crítica a uma sociedade consumista, causadora de danos ao meio ambiente. Com isso os artistas contemporâneos contribuem com uma narrativa ao conceito de sustentabilidade.

¹⁰ <http://brazilkorea.com.br/tag/paulo-grangeon/>

¹¹ O World Wide Found for Nature (WWF, "Fundo Mundial para a Natureza") é uma Organização não-governamental (ONG) internacional que atua nas áreas da conservação, investigação e recuperação ambiental, anteriormente chamada World Wild life Fund, nome oficial ainda em uso nos Estados Unidos e Canadá.

2 -EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998), a temática ambiental é de fundamental importância para a formação de cidadãos críticos e participativos. Por sua vez, a escola tem o papel de veicular informações aos estudantes, crianças e jovens, para que esses adotem atitudes perante as questões ambientais, e se sintam integrantes do meio ambiente.

Em 2007, o Órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, formado pelos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, tem como um de seus objetivos, construir um sistema articulado, formador, integrado e integrador, capaz de atender à formação permanente e continuada de educadores ambientais populares nas redes de ensino e nas comunidades, para além da gestão político-administrativa. Um sistema orgânico que contém também a dimensão formadora. O Órgão Gestor – especificamente o MEC – tem o dever de apoiar a comunidade escolar – professores, estudantes, direção, funcionários, pais e amigos – a se tornarem educadores e educadoras ambientais com uma leitura crítica da realidade, uma leitura da palavra-mundo conforme Paulo Freire (Portal MEC)¹².

Na Carta das Responsabilidades Vamos Cuidar do Brasil¹³, elaborada pelas delegadas e delegados da II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente¹⁴ de 23 a 28 Abril de 2006, e entregue ao Presidente da República e Ministros¹⁵, fica claro o compromisso da escola de incentivar a sociedade a refletir sobre as questões socio ambientais urgentes entre outros aspectos da melhoria na qualidade de vida de todos:

¹²<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3>. Acessado em: 17/05/2015).

¹³ A Carta foi uma forma de comunicar as ideias forte, vindas da sistematização das árvores de responsabilidades construídas nos grupos de trabalho, que reuniram e resumiram as 11.475 responsabilidades elaboradas nas escolas e comunidades que realizaram Conferências de Meio Ambiente em todo o país.

¹⁴ A Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente é uma instância que representa um marco na construção das políticas públicas de meio ambiente no Brasil.

¹⁵ Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ao Ministro da Educação Fernando Haddad e à Ministra do Meio Ambiente Marina Silva, no dia 27 de abril de 2006, em cerimônia no Palácio do Planalto.

Somos jovens do Brasil inteiro envolvidos no processo da II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Buscamos construir uma sociedade justa, feliz e sustentável. Assumimos responsabilidades e ações cheias de sonhos e necessidades. Esta carta carrega as idéias coletivas de 12 mil escolas e comunidades de todo o país que realizaram suas Conferências em 2005, com os desejos de 4 milhões de pessoas. [...] Queremos sensibilizar e mobilizar as pessoas para juntos encararem os grandes desafios socio ambientais que a nossa geração enfrenta.

Em 2002 houve a aprovação da Lei nº 9.795, de 27.4.1999 e do seu regulamento, o Decreto nº 4.281, de 25.6.2002, estabelecendo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)¹⁶, trazendo esperança para os educadores, ambientalistas e professores, pois há muito já se fazia educação ambiental, independente de haver ou não um marco legal¹⁷.

Porém, em algumas escolas, não é praticado essas legalizações. Um exemplo é a escola campo da pesquisa, onde num espaço amplo que poderia abrigar alguma espécie de árvore, havia um total abandono. A única árvore ali era uma antiga palmeira imperial que encontrava-se derrubada e com seu tronco totalmente queimado, conforme registrado na Foto 7.



Foto 7 - Palmeira imperial derrubada e queimada no terreno da escola

Fonte: imagem captada por um dos estudantes durante a pesquisa

¹⁶ As leis só passam a ser obrigatórias e exigíveis, após a regulamentação pelo Poder Executivo, o que ocorre por meio dos decretos. Os decretos têm função de explicar os conceitos, competências, atribuições e mecanismos definidos previamente pelas leis, tornando-as executáveis.

¹⁷ <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>.

Outro aspecto eram as lixeiras, que embora sendo de coleta seletiva, estavam abarrotadas de todo tipo de resíduo. Partindo das observações ficou claro que era necessário dar oportunidades aos estudantes de perceberem as deficiências deste ambiente, a necessidade de dialogarem com os demais colegas para que juntos mudassem as atitudes erradas que colaboravam com o modo desordenado da coleta do lixo. A buscarem junto a direção da escola o direito de terem um ambiente mais arborizado, já que parte das áreas de convívio da escola contam com um terreno grande e vazio.

Segundo Trigueiro (2003), ecologia é o estudo de como a Casa Terra funciona e das relações que interligam todos os seus moradores. Em seu livro ele cita o Centro de Eco alfabetização, na Califórnia (EUA), onde com outros pesquisadores desenvolve um sistema de educação para uma vida sustentável:

Em nossas escolas de eco alfabetização praticamos a aprendizagem baseada em projetos usando como tema central uma horta ou um curso de água. Com o passar dos anos definimos currículo como “ os conteúdos e contextos que ajudam o estudante a criar significados, desenvolver comportamentos e valores e compreender o mundo” (TRIGUEIRO, 2003, p. 32).

A Terra é o único lar que temos. Cabe a cada um se responsabilizar por mantê-la sustentável. Os recursos da natureza precisam ser renovados e se continuarmos a escasseá-los as futuras gerações sofrerão as consequências. Através do ensino de Artes é possível, com essa realidade, criar projetos que dialoguem entre o fazer artístico e a cidadania. No seu artigo, Santos, cita:

A matriz curricular para o ensino de arte do Ministério da Educação e Cultura no Brasil contempla a interdisciplinaridade por meio dos temas transversais. Dessa forma, sustentabilidade e cidadania são temas com abordagens sistemáticas que fluem no contexto da problemática ambiental, social e política (SANTOS, 2013).

Apesar do conhecimento ser importante para uma leitura crítica da realidade e para se buscar formas concretas de se atuar sobre os problemas ambientais, ele isolado não basta (SANTOS,2013) ou seja, não é aprender apenas sobre o meio ambiente, mas no próprio ambiente com passeios no entorno do terreno da escola como meio de aprendizagem ambiental e de forma construtiva através do fazer prático/artístico, oferecendo vivências, engajando os alunos na construção de peças que reflitam sobre o meio ambiente.

Inserir arte contemporânea paralela a relações de sustentabilidade e meio ambiente nesta turma do 1º ano do Ensino Médio não foi apenas um desafio, mas uma necessidade de mostrar que embora ainda haja estranhamento quanto a arte contemporânea, para o educador esta é uma oportunidade de refletir a arte como objeto de conhecimento. Como cita Cocchiarale,

O fato da arte contemporânea ser parecida demais com a vida, [...] dificulta a aceitação da arte. E diz ainda: “por que na verdade a maior parte das pessoas espera da obra de arte uma coisa diferente da vida”. Talvez este seja o fator predominante da arte contemporânea que causa medo ou estranhamento (COCCHIARALE, 2007, p. 20).

Cocchiarale (2007) afirma que se a arte contemporânea causa medo é por sua abrangência e por sua proximidade com a vida. Portanto, ela mesma é uma ferramenta pedagógica para reflexão e fruição. Como a arte contemporânea admite todo tipo de material, é oportuno refletir com os estudantes a sustentabilidade no meio ambiente, através dela, mostrando que a arte também pode ser produzida de forma sustentável.

2.1- Ação pedagógica no Ensino de Arte Contemporânea e a Pedagogia de Projetos

Em meio aos enfoques a serem abordados, concernentes a importância do ensino de arte contemporânea e arte sustentável, a premissa é atualizar os estudantes ao que vem a ser Arte Contemporânea como uma forma de entender o atual contexto social. “Educar o nosso modo de ver e observar é importante para transformar e ter consciência da nossa participação do meio ambiente, na realidade cotidiana.” (FUSARI; FERRAZ p.74).

A prática do ensino de arte contemporânea exige que professores trabalhem com diferentes métodos e atividades motivadoras das experiências artísticas, mantendo um olhar crítico e observador sobre arte. Mostrar a importância que esse tipo de apreciação e observação traz para seu cotidiano e sua concepção de mundo, pois “observar a arte não significa consumi-la passivamente, mas torna-se parte de um mundo ao qual pertencem essa arte e esse espectador” (ARCHER, p. 235).

Com essa finalidade o professor de arte deve abrir espaço para trabalhar a realidade do mundo e da sociedade em que o aprendiz está inserido. Para que percebam que é importante estar em contato com diversos tipos de arte. Mostrar aos estudantes que as obras contemporâneas nem sempre se baseiam pelo que representam, antes, a representação do belo,

ideal ou contemplativo na arte, dá lugar a uma produção mais aberta e reflexiva e seus códigos podem não ser compreendidos numa primeira leitura.

A produção atual se dirige a espectadores/fruidores/consumidores que acolhem a pluralidade e exercitam a generosidade no olhar, e oferece a quem se aproxima de uma pintura, uma instalação, um filme ou uma performance um caminho no qual os significados estão abertos e ainda em construção. (COCCHIARALE, 2007, p.19).

É importante abordar a arte contemporânea na escola porque ela oferece experiências diversas, sua relação com outras áreas do saber e sua liberdade. Muito embora seja comum que estudantes afirmem não entenderem o que é e o que não é arte ou o que ela propõe, cabe ao professor fomentar esses conhecimentos. É possível que muitas vezes se passe a gostar de arte porque se conhece ou vice-versa.

A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2001, p. 18).

Para Machado (2000), ao chegarem às escolas, professores e alunos encontram os conteúdos e suas formas de apresentação pré-estabelecidas. Nós, educadores de uma forma geral, sabemos que algo precisa ser feito para que esta situação se modifique, mas de que forma? Uma saída muito discutida ultimamente é a Pedagogia de Projetos, que vem direcionar as práticas escolares inserida na realidade tornando possível várias formas de relações sociais.

A Pedagogia de Projetos consiste em um fazer pedagógico que tem sido muito discutido atualmente, entretanto, a partir de suas características, sabe-se que ela foi iniciada por John Dewey e William Heard Kilpatrick (EUA-1979), retratada pela chamada Pedagogia Ativa, na qual o aluno é o centro da aprendizagem (Portal MEC)¹⁸.

¹⁸ Portal MEC (Ministério da Educação) - <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 10/07/2015

A Pedagogia de Projetos, segundo o artigo de Eduardo Chaves, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- Foco na aprendizagem: a Pedagogia de Projetos foca-se na aprendizagem e não apenas no conteúdo. Entende a aprendizagem como o principal mecanismo pelo qual o ser humano projeta e constrói a sua própria vida e, portanto, como algo que lhe é natural e intrinsecamente motivador, procurando, assim, evitar que a criança seja vista como um ser essencialmente refratário à aprendizagem, que precisa, por isso, ser obrigado a aprender através de mecanismos artificiais de recompensas e punições que agem como motivadores externos;
- Aprendizagem ativa, significativa e autônoma: incentiva a criança a explorar e a investigar seus interesses, procurando evitar que a aprendizagem se torne algo passivo e desinteressante e possibilitando o envolvimento ativo da criança, não só na concepção e na elaboração dos seus projetos de aprendizagem, mas também na sua implementação e avaliação. Esse envolvimento não só motiva o aluno como torna a sua aprendizagem ativa e significativa, transformando-a em algo além da assimilação. Além disso, busca estabelecer uma estreita relação entre a aprendizagem que acontece na escola e a vida, a experiência da criança, reconstituindo o vínculo entre seus processos cognitivos e seus processos vitais, pois os projetos que ela escolhe partem, inevitavelmente, de questões relacionadas à sua vida e à sua experiência, e sobre as quais ela se interessa em aprender mais;
- Prioriza a construção do conhecimento: procura evitar que o aprender seja um procedimento totalmente artificial, difícil e doloroso para ser um processo natural, agradável e contínuo. Busca tornar o tempo de permanência da criança na escola um momento privilegiado de sua vida, no qual ela pode se dedicar, total e exclusivamente, à tarefa de projetar o restante de sua vida e de se capacitar para construí-la (CHAVES,2003).

Na concepção de Hernandez & Ventura (1998) o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola. Hernández (2000) aponta que os projetos de trabalho supõem, nos debates e experiências, uma abordagem do ensino que procura redefinir a concepção e as práticas educativas e dar respostas às mudanças sociais, às mudanças experimentadas e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la.

O projeto desenvolvido com os estudantes tem aspecto relevante na pesquisa, uma vez que pode-se aliar o Ensino de Arte contemporânea e meio ambiente. A opção pela pedagogia de projeto, torna a prática, em interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o que torna essa metodologia adequada à formação dos estudantes.

3 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CHÃO DA ESCOLA

Dentro da problemática “Como trabalhar o Ensino de Arte Contemporânea nas escolas despertando a conscientização dos estudantes para a importância do meio ambiente”? O principal objetivo foi realizar, com o grupo de estudantes, uma reflexão crítica através do ensino de arte contemporânea sobre o meio ambiente. A pesquisa ação foi realizada na Escola Estadual Polivalente de Abreu e Lima, na região metropolitana do Recife com um grupo de 12 alunos do 1º ano do Ensino Médio, durante o Estágio Curricular Supervisionado 2. Nessa escola me formei no Magistério em 2009. Conheço bem seu funcionamento administrativo, o tipo de estudante que a frequenta, formação insuficiente na área e a precariedade do espaço para a prática de artes.

No contexto dessa escola alunos e professores não falam a mesma língua. Há uma vitimização por parte de ambos, onde professores culpam o sistema educacional, criticam o pouco tempo para darem os conteúdos, se sentem acuados pela administração da escola, que lhes cobra eficiência e pontualidade. Durante minha permanência nessa escola, observei que alguns professores faziam comentários sobre o quanto são mal compreendidos e mal pagos para estarem ali¹⁹. Chamam os estudantes de preguiçosos e que não compreendem a matéria. Por sua vez, os estudantes falam mal da escola com base nos aspectos não do currículo, mas da rotina de terem que copiar do quadro, ler textos e terem que refletir sobre ambos²⁰. Aham a escola feia, suja, afirmam não gostar dela. Quando questionados porque vinham para escola, responderam que era para ver os amigos, namorar, navegar na internet e fazer as tarefas.²¹

O que pensar sobre tudo isso? Como realizar um ensino de artes visuais significativo, principalmente sobre arte contemporânea? Para esses estudantes a realidade da aprendizagem de artes visuais nos anos anteriores, baseava-se apenas em História da Arte, sem até o momento, terem tido um contato direto com o fazer arte e menos ainda relacionada ao meio ambiente e sustentabilidade. O contexto dessa escola foi uma oportunidade para acrescentar conhecimento em arte contemporânea e oferecer, além da teoria, uma prática significativa/reflexiva para aqueles estudantes, tornando-os participantes.

¹⁹ Observação realizada na sala de professores durante o 1º Conselho de Classe realizado em 06/08/2015.

²⁰ Questões levantadas durante conversa com os estudantes para compreender como eles se sentiam com relação aos professores e das aulas que frequentam.

²¹ Questionei os estudantes quais eram as motivações que os faziam vir a escola.

No decorrer do processo da pesquisa-ação, antes de iniciar as aulas foi necessário realizar troca de diálogos com os estudantes para compreenderem os processos e etapas do Projeto a ser realizado por eles. O primeiro diálogo foi sobre a importância do ensino de Artes na escola, em que Almeida foi citada como referência:

No meu entender, o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer” (ALMEIDA, 2001, pag.13).

Todo professor tem o dever de considerar o que ensina algo de valor que deve ser construído junto com seus alunos. Desvendar para eles os conteúdos a serem trabalhados, esclarecer as etapas e os objetivos. Não apenas em um só dia, mas a cada nova aula, incentivando-os a participar na construção do seu conhecimento.



Foto 8 – Diálogo com os estudantes sobre arte contemporânea

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Como partida para o tema sustentabilidade, debatemos sobre o uso e reuso de papel na escola sobre o consumo/desperdício, uma vez que a escola é um local com alto índice de consumo deste material, tanto por professores quanto por alunos e, conseqüentemente há uma grande geração de resíduos deste material.

Para o apoio bibliográfico foram usados textos sobre história da arte contemporânea, relação entre arte e sustentabilidade, vídeos e imagens de obras de artistas plásticos que trabalham a questão da sustentabilidade.

O acompanhamento teórico teve uma duração de 08 encontros (julho a novembro de 2015) com duração de 50 minutos. Os recursos utilizados foram: textos sobre Arte Contemporânea: “Arte da Sustentabilidade” (Gustavo Mesquita Rampini), “Educação Ambiental para o consumo sustentável” (site da UNESCO), “Arte Sustentável com quem é fera em agregar valor ao lixo” (Mariana Montenegro) “Sustentabilidade na Arte Contemporânea” (Thauane Alves Pinheiro), onde realizamos debate sobre esses textos; vídeos: Video-aula: “Isso é arte”? (Celso Favaretto), vídeo do Itaú Cultural “O que é Arte Contemporânea?”, vídeo documentário “Raízes do Brasil” (por Bia Doria) e vídeo sobre a produção de papel branco (“A celulose e o meio ambiente”).

Após a realização da parte teórica, durante mais 04 encontros, com 02 horas de duração de cada encontro realizamos a parte prática em que os estudantes fotografaram o entorno da escola, responderam a questionário sobre o aprendizado realizado, bem como oficina onde os estudantes modelaram, em papel machê peças tridimensionais como conclusão da pesquisa proposta. Todo processo de ensino teve a intenção de envolver os estudantes como sujeitos da própria aprendizagem ajudando-os através do diálogo, incentivá-los a opinar e argumentar. A dinâmica das aulas propunha reflexão constante.

Após a oferta dos conteúdos sobre arte contemporânea (os textos e vídeos), os estudantes foram sondados a respeito do conhecimento que tinham sobre Arte Contemporânea e qual a opinião sobre essa vertente artística. Durante os encontros observei as aproximações e divergências nas opiniões dos estudantes, esclarecendo que a arte contemporânea se caracteriza pela liberdade dos artistas em produzirem suas obras e do fato de não se limitarem a uma beleza estética padronizada, trazendo novo significado aos objetos. A aluna M.S comentou que para ela “arte contemporânea é fazer uma coisa sem valor tornar-se objeto de arte”. P.G respondeu que “os artistas fazem coisas maravilhosas e esses mesmos artistas fazem obras consideradas esquisitas ou feias”. O objetivo aqui era provocar a percepção dos estudantes para questões estéticas, pois no vídeo Isto é arte? Documentário de Celso Favaretto vai colocando muitas outras questões, como: o que a gente acha que é arte? Afinal, o que é arte? Uma obra de arte é um objeto? Quer dizer que até uma porcaria pode virar arte? E como fica o público? O que esta obra tem a ensinar? Para Umberto Eco (1986, p. 139) “a ideia de arte muda continuamente, de acordo com as épocas e com os povos, e o que para uma dada tradição cultural era arte parece desaparecer face aos novos modos de operar e de fruir”.

Num segundo momento foi promovido uma conversa sobre sustentabilidade e o desenvolvimento dos conteúdos sobre esse tema. Em consonância com a transversalidade foi dado enfoque entre arte e meio ambiente e os artistas que trabalham esse tema em suas obras, como Bia Doria.

Uma vez que havia uma árvore derrubada no terreno da escola, um dos alunos sugeriu fazermos algum tipo de intervenção ou ação no tronco queimado. Na aula seguinte distribui para eles folhas de papel A2 e pedi que cobrissem todo o tronco com algumas dessas folhas e criassem textura da melhor forma que eles achassem possível. Eles queriam saber o sentido da atividade, mas expliquei que após terminarem teríamos um momento para a reflexão.

Alguns ficaram impacientes e queriam terminar logo a atividade. Outros pegaram cacos de telha e com movimento circulares sobre o papel, tentavam realizar o que foi proposto. Outros ficaram em pé sobre o papel, pisando e até sentando em cima da folha. Havia os que esfregavam o braço, o cotovelo ou dava tapas no papel com a mão suja de carvão.

Durante a prática da atividade, uma das alunas se irritou e falou que não entendia para que estavam fazendo textura, se todas iriam sair iguais. Prometi que se ficasse alguma igual, deixaria que me sujasse do carvão da queima da árvore. Todos vibraram com a ideia e pelo que percebi ficaram mais empenhados.

Quando concluíram, pregaram as folhas na parede e nos afastamos um pouco para observá-las. Ficaram a observar cada detalhe em busca de semelhanças e quando não a encontraram começaram a fazer comentários: “Isso é bizarro professor”, “eu também pisei na minha folha como F. e não saiu igual”, “isso foi surpreendente professora”.

Essa experiência não era para um aprofundamento sobre o Desenho, mas sobre outras formas de obtê-lo na arte contemporânea, neste caso, usando partes do próprio corpo para produzi-lo. Os estudantes não obtiveram resultados semelhantes, porque o tronco da árvore queimada oferecia texturas diversas e os próprios estudantes optaram pela escolha do meio em que produziriam o resultado final.



Fotos de 9 a 12 – Textura realizada no tronco da árvore queimada

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Ficaram impressionados em como criaram as texturas sem o uso do lápis ou outro tipo de material conhecido por eles. Descobriram que com o próprio corpo era possível criá-las. Isso mostra a capacidade que esses estudantes têm em descobrir respostas para situações de arte, que lhes são propostas. Inclusive, uma das alunas observou: “Hoje aprendemos sobre fazer arte num tronco queimado injustamente”. Barbosa cita:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 2007 p.5).

Até esse momento, nenhum desses estudantes haviam tido um contato direto com o fazer da arte e menos ainda relacionada a outro tema como meio ambiente e sustentabilidade.

O PCN apresenta como um dos objetivos do tema transversal “Meio Ambiente”, fazer com que o aluno seja capaz de “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;” (PCN – Meio Ambiente, 1997: 14). Dentro desse parâmetro sugeri que os estudantes fotografassem o pátio da escola e comentassem sobre suas percepções em seus arredores. No artigo de Campanholi, ela comenta sobre a importância do recurso fotográfico:

A fotografia no ensino é uma mediadora para a produção do conhecimento, mas nem sempre por si só: a intervenção do educador, no ensinamento da leitura e interpretação das fotografias é essencial. Para isso é necessário que o docente aprenda e ensine seus discentes a fazer a leitura dessas fotografias (CAMPANHOLI, 2011).

A fotografia foi utilizada como fonte didática, já que ela fornece informações que um texto não pode oferecer. Utilizou-se apenas uma câmera digital para o registro das imagens, mas cada estudante pode tirar sua foto.



Fotos 13 a 16 – Arredores do pátio da escola

Fonte: Imagens captadas pelos estudantes

Os estudantes levaram as fotos ao laboratório de informática da escola onde todos pudessem observar, opinar sobre as imagens e comentar sobre as percepções daquele ambiente. Um dos alunos apontou o fato de que não imaginava que estivesse colaborando na falta de organização das lixeiras. Outro comentou que a atividade com o tronco queimado fez ele compreender melhor a arte contemporânea e que as fotos mostravam que a escola deveria plantar mais árvores e que todos deveriam evitar jogar lixo no chão. Como destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente (PCN, 1997: 24).

Com base nessa afirmação, fundamentei para os estudantes a necessidade da arte, também, como instrumento de integração com os fatores ambientais e que com ela poderíamos criar ações expressivas em arte.

3.1- Experiência com papel machê

Segundo a BRACELPA²², Em 2010, o Brasil posicionou-se como 10º produtor mundial de papel e, em 2012, produziu 10,3 milhões de toneladas do produto. Grande parte desse material distribuído nas escolas públicas. Através desses dados e a partir da poética dos artistas contemporâneos, citados anteriormente, bem como o debate sobre a produção de papel e seu desperdício, retomamos o assunto sobre a oficina para a produção de material artístico com o uso do papel machê.

Os estudantes foram divididos em 02 grupos: A e B. Além das aulas teóricas fornecidas aos estudantes, cada grupo, independentemente, pesquisou sobre o descarte do papel na natureza, seu uso na arte e no artesanato e por fim, sobre a produção do papel machê no Brasil. Também pesquisaram os tipos de papéis recicláveis e não recicláveis com o objetivo de não coletarem os que não serviriam para a produção do machê. Foi passado um curto slide com algumas fotos do trabalho em papel machê (Via apêndice B) que realizei durante meu intercâmbio em Évora – Portugal.

²² Associação Brasileira de Celulose e Papel. (<http://bracelpa.org.br/bra2/?q=node/140>) – Acessado em 09/06/2016.

Antes de iniciar o projeto foi aplicado um pequeno questionário aos grupos, com foco na aprendizagem realizada e como elemento instigador no processo de criação com o objetivo de que os estudantes se sentissem ativos e idealizadores da própria ação durante a oficina de papel machê. Os grupos se uniram para chegarem a uma resposta comum:

- Vocês acham que a arte contemporânea pode contribuir em prol das causas ambientais? De que forma?

Os estudantes responderam que através da arte contemporânea, os artistas podem usar os objetos existentes ou criados por eles para manifestar algum tipo de crítica, contribuindo para alertar as outras pessoas sobre o alto consumismo e para que essas pessoas percebam a necessidade de um mundo mais sustentável, que produza menos lixo e evitem o desperdício dos recursos naturais.

- Vocês acham que as escolas deveriam tomar medidas que contribuiriam para economizar papel e evitar desperdício? Quais medidas poderiam ser?

Todos concordaram que era importante parar com o desperdício e mau uso do papel. Entre medidas a serem adotadas citaram, o fim da guerra de bolinhas de papel, cadernos feitos com papel reciclado, uso de frente e verso das folhas de caderno, preferir produtos feitos com papel reciclado e mais oficinas de reciclagem do papel.

- Após tudo que nós observamos e aprendemos sobre como os artistas se utilizam de sua arte no uso de materiais recicláveis, como podemos trabalhar o papel machê na escola nesta oficina?

Responderam que poderiam criar esculturas que pudessem representar o meio ambiente e os danos que o lixo pode trazer a natureza.

Na etapa seguinte os estudantes realizaram a coleta de papel, dentro do âmbito escolar. Perceberam a grande quantidade de papel descartado, lotando os cestos de lixo de quase todos os departamentos da escola.

Após aquela etapa, cada grupo decidiu qual tipo de objeto iria modelar ou por separar os papéis em 02 grupos: o branco, tipo sulfite e outros tipos encontrados nas lixeiras. Conforme Silva, Santos, Domingos (2011) relatam:

Nas escolas há pouco incentivo para diminuição da utilização de papéis, sendo desperdiçados grandes números. É necessária uma conscientização plena envolvendo os alunos para contribuírem com a diminuição do consumo de papéis, pois para cada tonelada de papel poupado significa deixar de serem cortados grandes números de eucaliptos e pinos. Toda vez que se reutiliza um material, e, portanto reduz-se uma etapa industrial está reduzindo consumo de energia e o lançamento de resíduos da etapa industrial (SILVA; SANTOS; DOMINGOS, 2011).

Na etapa seguinte, separadamente, os papéis foram picados, colocados de molho por 03 dias em água corrente e desinfetante, sendo posteriormente, batidos no liquidificador, coados, espremidos dando origem a massa de papel machê na qual foi acrescentado cola branca para dar liga e consistência.



Fotos 17 a 19 - Preparação da massa de papel machê a ser modelada

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

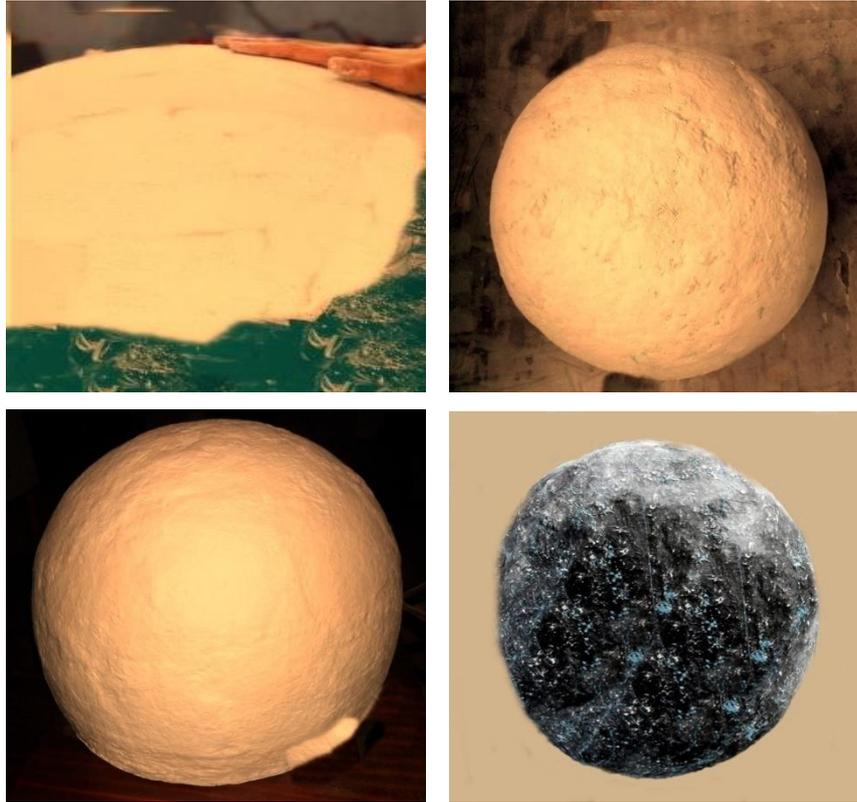
Foi sugerido que cada grupo falasse um pouco do resultado final de seus trabalhos. Os grupos optaram por relacionar suas modelagens com a devastação do Planeta. O grupo B representou, em sua obra, a superfície do solo e o grupo A relacionou seu trabalho com a beleza que a Terra representa, mas que está sendo mal cuidada. Ambos os grupos realizaram pesquisa de imagem. Segundo os estudantes, era importante, antes da realização dos trabalhos, terem noção de como seria um mundo devastado, arruinado e insustentável.

Os estudantes foram direcionados na execução do projeto para que assim pudessem manuseá-los de forma correta e proveitosa.²³ POZO afirma que:

[...] ensinar os alunos a resolver problemas supõe dotá-los da capacidade de aprender a aprender, no sentido de habituá-los a encontrar por si mesmos respostas às perguntas que os inquietam ou que precisam responder, ao invés de esperar uma resposta já elaborada por outros e transmitida pelo livro-texto ou pelo professor. (POZO, 1998, p. 9).

Portanto, o resultado final ficou ao cargo dos grupos que desenvolveram suas peças com base no que foi concordado entre eles. Cada grupo fotografou e editou suas fotografias ficando cada um com seu próprio banco de imagens.

²³ Os estudantes foram orientados em como utilizar modelar a peça (Grupo A), por se tratar de uma peça que teria que ser modelada dentro de uma peneira de pedreiro com a massa de machê um pouco encharcada, para um bom resultado final. O Grupo B foi orientado no manuseio da massa de machê sobre uma bola de pilates onde foi necessário pincelar cola em toda a bola durante o processo.



Fotos de 20 a 23 – Etapas inicial e final das peças do Grupo A

Fonte: imagens realizadas pelos estudantes do Grupo A



Foto 24 - Processo de modelagem (Grupo B) da peça dentro da peneira;

Foto 25 - Resultado final da peça Grupo B;

Fonte: imagens registradas pelos estudantes do Grupo B.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi imprescindível trabalhar com os estudantes a Arte Contemporânea, pois como eles perceberam, ela está em consonância com os conflitos e com a realidade que a sociedade presencia diariamente e que é possível trabalhar Arte de forma transversal e interdisciplinar. A transversalidade possibilita ao professor desenvolver o trabalho com uma abordagem mais dinâmica e menos formalista (PCN, 1997). O intercâmbio realizado na Universidade de Évora-Portugal, despertou meu interesse no uso do papel como expressão artística através da reciclagem, na produção do papel machê como objecto criativo para o ensino de arte contemporânea. Tudo que foi abordado na sala de aula durante o projeto possibilitou diálogos e caminhos que levaram os alunos a conhecer um pouco mais sobre os problemas ambientais que assolam o mundo e até mesmo no espaço escolar em que estudam. Perceberam que a arte se mescla a nossa vida cotidiana. Devido a fácil aceitação e colaboração dos estudantes, durante o aprendizado teórico/prático, fica claro que Arte Contemporânea pode ser ensinada sem medo, bastando mostrá-la sem preconceito ou por uma definição única como sendo verdadeira.

Esses estudantes protagonizaram suas ações e se conscientizaram da necessidade de transformar o próprio comportamento em prol de minimizar o desperdício no uso do papel, e a coleta seletiva do lixo, após explorarem o entorno escolar. O questionário reflexivo colaborou para o surgimento de ideias e de ações concretas, sugerindo soluções para resolver o problema do papel, bem como oficina de papel machê. Ampliaram suas ideias e demonstraram habilidades em desenvolver peças artísticas, de forma a expressarem o que pensam sobre a realidade em torno da degradação do solo e do Planeta. Os estudantes puderam fruir, ao conhecerem através do processo de trabalhos dos artistas, a aproximação com o conhecimento da Arte Contemporânea. Perceberam que a Arte pode ser produzida de forma sustentável oferecendo para eles, através do projeto realizado, oportunidade de desenvolver a percepção, a imaginação, maior liberdade na concepção das peças relacionadas ao tema, escolha da técnica e capacidade crítica diante da proposta norteadora.

REFERÊNCIAS

A CELULOSE e o Meio Ambiente – Produtora: TV Justiça. Programa: O Meio Ambiente por Inteiro – Programação: 01/04/2015. Vídeo-reportagem (26 min.14 seg.).

Disponível em: <http://www.tvjustica.jus.br/index/detalhar-noticia/noticia/288658>. Acessado em março de 2016.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e Práticas Artísticas na Escola, Campinas/SP, Coleção Ágare (2001).

ARCHER, Michael. Arte Contemporânea: uma história Concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação: leitura no subsolo (org.) – 2. Ed. Revista – São Paulo: Cortez, 1999.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da, LINO, Dulcimara Lemo.et al. As artes no universo infantil (org.) – Porto Alegre: Mediação, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BERND, Zila. A magia do papel.1 ed. Porto Alegre: Marprom. 1994. 144 pág.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 128p portal.mec.gov.br/– Acessado em 12/06/2016 às 18:22.

CHAVES, Eduardo. Não é qualquer escola: A Escola que queremos; Disponível em: http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Entrevistas/eduardo_chaves/.Acessadoem: 01/11/2015 às 23:36.

CHARTIER, Roger.A aventura do livro: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPANHOLI, Julie A. M; MELO, Leandro. Osasco 50 anos - O ensino de história através da Fotografia Urbana. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Fotografia). Centro Universitário SENAC, São Paulo, 2011.

BUSZTYN, Marcel. Ciência, ética e sustentabilidade.- (org.).- 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2001.

CLAUDIO, Ivan (2011), “A natureza viva de Bia Doria”. *Isto é*, 13 de Maio - N° Edição: 2166. Disponível em:<http://www.istoe.com.br/reportagens/136940> –Acessado em: 26/03/2016 às 16:21.

COCCHIARALE, Fernando. Quem tem medo de Arte Contemporânea? – Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2007.

DIELEMAN, Hans. Sustentabilidade como inspiração para a arte: um pouco de teoria e uma galeria de exemplos. In: Helio Hara. Caderno Video brasil 02: Arte Mobilidade e Sustentabilidade. Associação Cultural Video brasil, nº2, São Paulo, 2006.

ECO, Umberto. A definição da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1986, p. 136.

ELLIOT, Marion. New Crafts Papier Mache. 1 ed. New York: Aness Publishing Ltd. 1998. 96 p. Disponível em: <file:///C:/Users/Propriet%C3%A1rio/Documents/Downloads/000989845.pdf>. Acessado em: 11/05/2016.

ENGEELMANN, S., CARNINE, D. (1991). Theory of instruction: Principles and applications (Revised edition). Eugene, OR: ADI Press. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_de_ensino. Acessado em: 16/06/2015.

FLAMMIA, Ezio. Storiadell'arte della Cartapesta – La Tecnica Universale. 1 ed. Roma: Arduino Sacco. 2011. 322 pág. <file:///C:/Users/Propriet%C3%A1rio/Documents/Downloads/000989845.pdf>. Acessado em: 11/05/2016.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Arte na educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARÃES, Andréa Camargo [et al.]. Cronologia de artes plásticas: referências 1975-1995 – São Paulo: Centro Cultural São Paulo-IDART, 2010.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. (cap. 5)

HERNÁNDEZ, F. Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho. Porto Alegre: Art Med, 2000.

HOFMANN-GATTI, Thérèse. A história do papel artesanal no Brasil. São Paulo: ABTCP, 2007. Disponível em: <http://www.bndespar.com.br/SiteBNDES/set2010.pdf> . Acessado em: 07/04/2015 às 21:24.

INTERDISCIPLINARIDADE, Revista Museologia - 2ª EDIÇÃO. Disponível em: http://issuu.com/arte_pesquisa_inter_relacoes/docs/. Acessado em: 05/04/2015 às 18:37.

ISTO é Arte? – Direção: Geraldo Santos. Produtora: Instituto Itaú Cultural, São Paulo: 1999. Documentário (12 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-XG-71wqwUI>. Acessado em março de 2016.

KENNY, Carla, KENNY, John B. El arte del papel maché. 3. ed. Barcelona: CEAC, 1983.

KURT, Hildegard. Arte e sustentabilidade: uma relação desafiadora, mas promissora. In: Helio Hara. Caderno Video-brasil 02: Arte Mobilidade e Sustentabilidade. Associação Cultural Video-brasil, nº2, São Paulo, 2006.

LIMA, Adriana Teixeira de; et al. (2007), Frans Krajcberg e sua contribuição à educação ambiental pautada na teoria das representações sociais. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000100008>. Acessado em: 25/03/2016.

MACEDO, Angela Regina Pires; VALENÇA, ACV. Reciclagem de papel. Gerência Setorial de Papel e Celulose do BNDES. BNDES Setorial, 1996. Disponível em: http://institutomais.com.br/bm_2011/modules/news/article.php?storyid=1232 . Acessado em 01/04/2015 às 11:16.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97 -112, fev./jun., 2000. O ensino das artes: Construindo caminhos / Sueli Ferreira (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2001 – (Coleção Ágere).

MARTINS, Mariana Montenegro. Arte sustentável com quem é fera em agregar valor ao lixo. Set. 2012. Disponível em: <http://artessustentaveis.blogspot.com.br/2012/09/arte-sustentavel-com-quem-e-fera-em.html>. Acessado em: 01/04/2016 às 12:00.

MELLO, Soraia Sila de; TRAJBER, Rachel. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola – Brasília: Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente - Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/>. Acessado em 24/05/2015 às 16:36.

MOUSINHO, Vanildo; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços / Vanildo Mousinho e Luis Ricardo Silva Queiroz (Organizadores). – João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2005. 181p.

O QUE É Arte Contemporânea? Direção: Equipe do Itaú Cultural. Produtora: Instituto Itaú Cultural, São Paulo: 2009. Vídeo-promocional (05min). Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/explore/canal/detalhe/rumos-artes-visuais-20082009-o-que-e-arte-contemporanea/>. Acessado em março de 2016.

PINHEIRO, Thauane Alves (org); et al. Sustentabilidade na Arte Contemporânea. Disponível em: <https://www.trabalhosgratuitos.com/Humanas/Arquitetura/Sustentabilidade-na-Arte-Contempor%C3%A2nea-900315.html>. Acessado em: 02/04/2016 à 21:30.

POZO, Ignácio Juan (org.). A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina>

RAÍZES do Brasil – Direção: Wal Tamagno. Produção: CINE, São Paulo: 2014. Curta-metragem (23min).

APÊNDICE A – Relatório do Estágio Curricular Supervisionado 2

Simone Muniz Oliveira²⁴

Ensino de Arte contemporânea e o tema da Arte Sustentável

²⁴ Estudante da Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco e participante no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Um Mundo do qual não se fala em casa.

Em 1980, cursava a 8ª série do ensino fundamental numa escola pública no Bairro de Casa Amarela-Recife, ainda sob os resquícios da ditadura que impunha um ensino tradicionalista com base no patriotismo e no ensino tecnicista. Havia aulas práticas para meninos em Marcenaria e Eletrônica. Para as meninas, as aulas eram de Economia doméstica e Prendas do lar. Além das costumeiras disciplinas de Exatas, em Humanas, Artes era substituída por OSPB (Organização Social e Política do Brasil). Uma vez por mês tínhamos aula de artesanato aos sábados, com participação opcional. Nunca pude participar, pois na minha casa só o crochê e o bordado eram importantes para o aprendizado de uma menina.

Na minha visão de menina a escola era melhor do que em casa: enquanto na primeira eu desafiava regras pois, não podendo usar a criatividade subjetiva, gazeava²⁵ para poder participar das aulas de marcenaria e eletrônica, na segunda era restrita por pessoas dominadoras e repressivas. Na marcenaria podia aprender a esculpir objetos em madeira, nas aulas de eletrônica, como se troca lâmpadas e fiação elétrica. Nada impedia que eu lesse, às escondidas, meu livro de romance ou trocasse figurinhas com os meninos. Havia o cinema, a feira de rua, o mercado público e a praça, com pessoas vendendo doces, e os amigos de meus pais que sempre me deduravam. No entanto, meus pais nunca participaram das reuniões de Pais e Mestres, para ouvir os elogios com relação às minhas boas notas. Não acompanhavam meu desempenho e dedicação na escola, o que, de certa forma, me deu liberdade para praticar o que eu chamo de “pequenas arbitrariedades”. Não há outro termo para definir o direito de todos buscarem conhecimento em qualquer área. Era um desejo, um sonho ser artista para expressar o que me reprimia. Então, eu quebrava regras: pintava e desenhava escondido, mesmo sabendo que minha mãe jogava fora toda produção ou rasgava meus livros emprestados sobre arte. Quando me flagrava, as palavras eram: “menina não leia essas porcarias” ou “arte é coisa de vagabundo”. No entanto, embora só percebesse mais tarde a ironia, minha família desejava que eu fosse professora. Só não podia ser de artes.

Vieram as mudanças na minha vida escolar onde sai da rede pública e fui cursar o ensino médio numa escola particular. Arte continuou a ser restrita ao artesanato, mas agora havia a disciplina de História da Arte, uma novidade para minha vida escolar. Finalmente uma abordagem sobre meu assunto preferido: o fazer artístico, as técnicas usadas pelos artistas e suas obras. Infelizmente desconhecia os paradigmas do ensino daquela época. Mudar paradigma talvez seja o maior desafio humano. Acho primordial não abrir mão dos objetivos e encarar o mundo em sua constante impermanência. Eu sonhei em aprender artes em meio ao caos das escolhas que me eram impostas por uma família machista e segregadora. Eu desejava ver outras mulheres realizando sonhos, considerados impossíveis. A escola é para mim o lugar de uma educação social e crescimento humano. Segundo o artigo de Maria Cândido, que reflete sobre o Paradigma Educacional Emergente:

“As ações governamentais empreendidas, tanto nas décadas de 70 e 80 como em meados da década de 90, não provocavam mudanças importantes nos processos de ensino-aprendizagem, e

²⁵ Gerúndio do verbo gazear.

Diz-se do ato de não cumprir com os deveres ou faltar à aula para fazer qualquer outro tipo de coisa improdutiva.

não levavam em consideração como é que a criança aprende, como ela constrói o conhecimento e desenvolve sua autonomia intelectual e moral.”

Inter-relações em sala de aula: quem aprende e quem educa no estágio?

É importante informar que realizei os Estágios Curriculares Supervisionados 1 e 2, na mesma escola pública em que me formei no Magistério em 2009. Conheço bem seu funcionamento administrativo, o tipo de estudante que frequenta, a má qualidade no ensino de Arte, a precariedade do espaço para a prática de artes e o descaso docente com essa disciplina. Estive em estágio nesta escola por 10 meses entre os meses de Fevereiro a Dezembro de 2015 como observadora e regente na disciplina de Artes Visuais. O estágio 1 foi com a turma do 7º ano do Ensino Fundamental e o estágio 2 nos 1ºs anos D e E do Ensino Médio.

Particularmente gostava das aulas do magistério, amava meus professores como amigos que estavam colaborando para minha formação. Em troca, nunca faltava e me esforçava em tudo que eles ensinavam. Já minha filha que frequentou o ensino fundamental nesta mesma escola me relatou que foi “a pior escola que ela já estudou”, mas tirava boas notas e nunca faltava. Então, porque a escola era odiosa para ela? Essa resposta seria obtida durante estes dez meses em que lá estive, através do diálogo com os estudantes e a professora supervisora do estágio.

Voltar para esta escola como estagiária foi como entrar num maravilhoso laboratório de pesquisa com acesso a reflexões que antes não percebia: agora meu olhar para ela era mais analítico, mais crítico. No contexto desta escola a impressão que tive era que alunos e professores não falavam a mesma língua. Há uma vitimização por parte de ambos, onde professores culpam o sistema educacional, criticam o pouco tempo para darem os conteúdos, se sentem acuados pela administração da escola, que lhes cobra eficiência e pontualidade. Vi e ouvi professores fazerem comentários em sala de aula sobre o quanto são mal compreendidos e mal pagos para estarem ali. Fora da sala de aula chamam os estudantes de preguiçosos e que não compreendem a matéria. Por sua vez, os estudantes falam mal da escola com base nos aspectos não do currículo, mas da rotina de terem que copiar do quadro, ler textos e terem que refletir sobre ambos. Acham a escola feia, suja, afirmam não gostar dela. Quando perguntei para eles porque vinham para escola, responderam que era para ver os amigos, namorar, navegar na internet e fazer as tarefas. O que pensar sobre tudo isso? Qual a trajetória desses estudantes e professores na construção do saber? Como realizar um ensino de artes visuais significativo? Buscando por respostas encontrei a reflexão crítica de Paulo Freire e com ela construí um gráfico reflexivo e objetivos a serem buscados durante o estágio 2:



Quero ser uma educadora que dialoga, que quer bem aos seus estudantes, comprometida com a educação, adquirir habilidades de comunicação que façam os estudantes compreenderem o que ensino. Segundo afirmou Freire:

"A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor" (Freire, 2002, p.36).

O professor de professores: caminhos que se cruzam.

Compreendi, finalmente, meu apreço pelos professores do Normal Médio: O diferencial no modo de passar o conhecimento. A proposta de ensino estava baseada no compromisso daqueles professores em fazer os estudantes se sentirem seguros. Não me descriminavam por nenhum motivo. Conseguia entender, perfeitamente, como eles atuavam. Foram meus maiores motivadores quando o assunto era meu desejo em ingressar na Licenciatura de Artes Visuais. Uma dessas pessoas foi minha professora de Artes com que tive o privilégio de cruzar o caminho outra vez como estagiária nas turmas que ela ensina. Outra surpresa, foi a liberdade e confiança que ela me dispensou, sendo para mim, um privilégio como aprendiz de professora. O sentimento é de gratidão e preocupação com o ensino de arte, porque se há descaso com as disciplinas ditas obrigatórias, como fica a qualidade no ensino de artes?

Um diálogo em contexto de Conselho de Classe, pode se transformar em momentos de dissabores, acusações e antipatias entre uma opinião e outra de professores em relação aos seus alunos e suas conclusões quanto ao que esperam desses alunos em termo de rendimento, educação e frequência escolar. Durante o horário da tarde do dia 12/11/2015,

participei do Conselho de Classe com os pareceres dos professores em relação aos estudantes do 1º D e 1ºE.

Os pais de alunos, que apresentavam algum grau de dificuldade, foram citados como agentes de intervenção entre seus filhos e suas dificuldades na escola, evidenciando que esses pais são elementos importantes na comunicação escola-comunidade.

Digo escola-comunidade, quando compreendo que comunidade é a permanente relação entre gestores, professores, familiares e alunos. Como ensinar implica em aprender, o que será que faltou na base escolar desses alunos, que encontram dificuldades em Matemática e Física? E como esses professores deveriam agir nessas dificuldades? Os questionamentos induzem o aluno a pensar? Em que momento essas disciplinas trabalham na formação social desses alunos? São questões a serem observadas, além de outras, dentro desse momento que é ensinar-avaliar. No entanto, não ouvi, em nenhum momento essas questões serem postas na reunião. O que percebi era que todos estavam falando de notas e comportamento, ninguém apontava soluções ou avaliavam seus alunos de forma mais integral. Nem mesmo avaliaram a própria prática educativa.

No entanto, considerei essa oportunidade em estar ali presente, como sendo alguém aprendendo a não se posicionar, diante dos alunos, com preconceitos ou desinteresse pela formação deles. Aprendendo a dar crédito em meio ao desinteresse desses alunos, acreditar no meu trabalho e no que estarei realizando com eles, que todo empenho em algum momento na vida, será refletido e se tornará proveitoso para esses estudantes. De acordo com Ferraz e Fusari:

“ No contexto da educação escolar, a disciplina Arte compõe o currículo compartilhando com as demais disciplinas num projeto de envolvimento individual e coletivo. O professor de Arte, junto com os demais docentes e através de um trabalho formativo e informativo, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar” (Ferraz, Fusari, 2001).

Esse contexto citado por Ferraz e Fusari colabora com a idéia da consolidação do projeto a ser posta em prática com os estudantes através do estágio 2. Trabalhar o envolvimento desses estudantes é o que considero mais importante na formação deles em arte. Principalmente uma atuação que leve junto uma reflexão sobre o mundo em que vivemos.

As pedras do caminho

Com o objetivo de trabalhar o Ensino de Arte Contemporânea como forma de despertar a conscientização dos estudantes para a importância do meio ambiente, elaborei o Projeto, intitulado: Ensino de Arte contemporânea e o tema da Arte Sustentável.

Não foi fácil aplicar o projeto e chegar até o fim com ele, principalmente na estratégia de organização com esses estudantes e a professora supervisora. O tempo a ser utilizado era grande, uma vez que, cada aula de arte tinha 2 horas por classe, mas essas horas eram divididas entre Artes Visuais e Filosofia, tornando o tempo escasso para ensinar. Muitas vezes tínhamos que levar os estudantes para a biblioteca para apresentar as imagens e vídeos, pois era o único espaço com recursos para esse intento. Houve dias, logo nas

primeiras aulas do estágio, em que os alunos iam embora porque o professor da aula anterior não comparecia. Como nossa aula era após o intervalo para a merenda, aproveitavam o momento para fugir. Sentindo bastante desconforto com a situação, sugeri a professora que fossemos comunicar o fato na direção da escola para que juntos encontrássemos a solução. A direção nos informou que não podia fazer nada, já que o culpado era o professor que vivia faltando e com isso não tinha como reter os alunos após o intervalo da merenda.

A resposta foi mais frustrante que a situação. Não podia mudar o modo da direção pensar, mas com certeza podia tentar reverter. Passei a chegar na escola 40 minutos mais cedo antes do meu horário, onde, ao descobrir que o professor da aula anterior faltou, imediatamente entrava na sala do 1º E, onde ocorria a evasão, e avisava que embora o professor não tivesse vindo, a professora de Artes Visuais e minha pessoa íamos subir aula e cobrir os dois horários. Ganhamos tempo com cada falta desse professor (que não eram poucas) e transformamos em oportunidade de ensino. Nesses momentos, como estagiária, conversava com eles sobre o tema do projeto que era sobre Arte contemporânea e Sustentabilidade. Ficou claro que pouco ou nada sabiam sobre ambos os assuntos. Esse período de diálogo foi muito importante para conhecê-los melhor, ter maior aproximação e perceber as dificuldades que eles tinham com as demais disciplinas. Perguntei para eles qual disciplinas gostavam mais.

Uma aluna elogiou a professora de geografia dizendo: “ *A professora nos levou para conhecer o solo da parte exterior da escola. Tocamos o solo, observamos a textura, a cor e o tipo. Só geografia vale a pena estudar*”. Perguntei se ela achava que geografia e as demais disciplinas eram mais importantes. A mesma menina respondeu: “*Não é questão de importância, é questão de viver o momento*”.

Faço uma pausa aqui para refletir sobre esta frase. Estou vivendo uma experiência de aprendizado no campo escolar, ouvindo e se fazendo ouvir. Venho ganhando experiência, estando exposta ao grupo de estudantes, onde ofereço os conhecimentos que adquiri na licenciatura em Artes Visuais. Os professores dessa escola passaram pelo mesmo processo de cursar uma graduação. Em relação a vivência, relatada pela estudante, me vejo dentro dela, já que minha vivência é ficar exposta em uma turma de estudantes desencantados com a metodologia de ensino que lhes é imposta. A minha questão dentro da resposta da aluna era: como posso então, no futuro, como professora de Artes Visuais, tornar meu ensino merecedor de importância para meus alunos e como a vivência do ensino em arte torna possível essa importância? Como aprendiz me sinto preocupada com essa questão. Como citei anteriormente, assim como estou passando por um caminho de aprendizagem dentro de uma universidade, os professores que estão nesta escola também o fizeram. No entanto, eles são o meu oposto no quesito motivação. Não pretendo ser desmotivada. Quero ser o tipo de educadora que rompe o conformismo, que cruza a linha do comodismo, quero estar em constante estado de invenção, inovação e refletir sempre sobre o que já sei. Não quero ser uma imitadora da Praxis, mas uma investigadora dela. Para Dewey, aguçar a maneira de se pensar é o que ele denomina de pensamento reflexivo, ou seja, “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1959b, p.13).

Uma janela para o mundo atual



Durante minha experiência de intercâmbio na Universidade de Évora-Portugal durante os anos 2012/2014, durante o 1º semestre, na disciplina de Artes Visuais 1, o professor pediu aos alunos que criassem um objeto artístico dentro do tema “Leveza”, onde cada um produziria sua peça de aspecto pesado, mas de sustentação leve ao ser erguido por si e por demais pessoas.

O Projeto realizado a escola do estágio 2, procede dessa experiência que tive durante o intercâmbio onde pensei em utilizar o tema Sustentabilidade aliado ao ensino sobre arte contemporânea. O projeto se propunha trazer para os aprendizes o enfoque concernente a importância do ensino de arte, bem como refletir algumas manifestações de arte contemporânea como forma de entender o atual contexto social. Como cita Fusari e Ferraz:

“Educar o nosso modo de ver e observar é importante para transformar e ter consciência da nossa participação no meio ambiente, na realidade cotidiana” (Fusari; Ferraz, 1999, p74).

O Projeto, intitulado, “Ensino de Arte contemporânea e o tema da Arte Sustentável”, foi realizado com apenas a turma do 1º E, onde o tempo de contato foi maior. Para os estudantes do 1º D realizamos, como atividade prática/reflexiva, o desenho realizado com o corpo. Essa atividade surgiu em um dos dias em que, ao chegar na escola, deparei-me com a evasão de todo Ensino Médio. Ao perguntar para um dos estudantes a que se devia o fato, este, revelou que por ordem da direção da escola, a árvore onde eles costumavam “bater papo”, tinha sido derrubada porque algum estudante havia escrito, com tinta, no chão a frase: “ a conversa em baixo da árvore é mais interessante que as aulas”. Procurei a direção para entender o motivo de terem derrubado e atado fogo nela. Me explicaram que o motivo era um enorme cupinzeiro que estava ocupando o topo da árvore e que por motivo de segurança para as estudantes decidiram que era melhor atitude era destruí-la. Não quis entrar no mérito da questão. E como o projeto tinha a sustentabilidade como um dos norte, no dia da aula prática dos alunos do 1º D, levei-os até a árvore que se encontrava com parte do tronco deitado e com toda superfície queimada:



Dialoguei com eles sobre a importância das árvores como elemento paisagístico, que árvores também eram determinantes para o equilíbrio da temperatura, dispersadoras de poluentes, como abrigo para algumas espécies de pássaros e outros seres vivos, como no caso daquela que foi derrubada, servia de abrigo para o cupinzeiro. Realizei esse breve resumo, porque em aulas anteriores já havia explicado sobre desmatamento ilegal, produção de celulose e papel, lei municipal sobre derrubada de árvore em espaço público e danos ao meio ambiente.

Dando procedimento distribuí para eles, folhas de papel A2 e pedi que cobrissem todo o tronco com algumas dessas folhas de criassem textura da melhor forma que eles achassem possível. Eles queriam saber o sentido da atividade, mas expliquei que após terminarem teríamos um momento para a reflexão. Ficaram impacientes e queriam terminar logo a atividade. Alguns pegaram cacos de telha e com movimento circulares sobre o papel, tentavam realizar o que foi proposto. Outros ficaram em pé sobre o papel, pisando e até sentando em cima da folha. Havia os que esfregavam o braço, o cotovelo ou dava tapas no papel com a mão suja de carvão.

Durante a prática da atividade, uma das alunas se irritou e falou que não entendia para que estavam fazendo textura, se todas iriam sair igual. Prometi que se ficasse alguma igual, deixaria que me sujasse do carvão da queima da árvore. Todos vibraram com a ideia e pelo que percebi ficaram mais empenhados. Quando concluíram, pregamos as folhas na parede e nos afastamos um pouco para observá-las. O olhar daqueles estudantes foi o melhor momento daquela aprendizagem. Ficaram a observar cada detalhe em busca de semelhanças e quando não as encontraram começaram a fazer comentários: *“Isso é bizarro professora”*, *“eu também pisei na minha folha como F. e não saiu igual”*, *“isso foi surpreendente professora”*. Essa experiência não era para um aprofundamento sobre o Desenho, mas sobre outras formas de obtê-lo na Arte Contemporânea, neste caso, usando partes do próprio corpo para produzi-lo. Os estudantes não obtiveram resultados semelhantes, porque o tronco da árvore queimada, oferecia texturas diversas e os próprios estudantes optaram pela escolha do meio em que produziram o resultado final. Ficaram impressionados em como criaram as texturas sem o uso do lápis ou outro tipo de material conhecido por eles. Descobriram que com o próprio corpo era possível criá-las. Isso mostra a capacidade que esses estudantes têm em descobrir respostas para situações de arte, que lhes é proposta. Inclusive, uma das alunas observou que: *“Hoje aprendemos sobre fazer arte num tronco queimado injustamente”*. Quando Barbosa cita que:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 2007, p.5).

Para esses estudantes a realidade da aprendizagem de artes visuais em outros anos, baseava-se apenas em História da Arte, sem até o momento, terem tido um contato direto com o fazer da arte e menos ainda relacionada a outro tema como meio ambiente e sustentabilidade. Essa oportunidade de promover essa abertura que a arte proporciona, considero, como uma janela para o mundo atual contemporâneo e a oportunidade de adicionar outros conhecimentos.

Colhemos o que plantamos e vamos plantar o que colhemos

Ao criar o projeto apresentado na escola campo de estágio 2, o objetivo era refletir criticamente através do ensino de Arte Contemporânea sobre o meio ambiente. Na 1ª aula realizei um debate sobre a importância do ensino de artes na escola e o porquê de ensinar arte. Citei para os estudantes um trecho de Almeida que corresponde com minha ideia:

“No meu entender, o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são, parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer” (Almeida, 2001, pag.13).

Todo professor tem o dever de considerar o que ensina, algo de valor e que esse valor deve ser defendido e explicado aos seus estudantes. Desvendar para eles os conteúdos a serem trabalhados, esclarecer as etapas e os objetivos. Não apenas em um só dia, mas a cada nova aula. Isso, porque quando observava as aulas de outras disciplinas fiquei perdida sem compreender o que estava para acontecer naquela aula. O professor entrava e logo começava a escrever. Os alunos, de forma automática, copiavam e aguardavam as explicações. Logo em seguida, mais textos no quadro e por vezes as explicações ficavam para uma próxima aula. Eram momentos tediosos e mais uma vez agradei à Deus ser professora de artes e estar preocupada em motivar e fruir o conhecimento para meus alunos. Frequentei, todas as disciplinas nos 10 meses em que estive naquela escola e por vezes, quis ir embora com os alunos fujões. Não havia um único professor que trabalhasse com projetos. De acordo com o artigo do professor Eduardo Chaves:

“A Pedagogia de Projetos procura evitar que o aprender seja um procedimento totalmente artificial, difícil e doloroso para ser um processo natural, agradável e contínuo”.

Então cabe ao professor planejar, redigir e colocar em linguagem adequada aos seus alunos, aquilo que ele deseja que seus alunos aprendam. Portanto ao realizar o Projeto “Colhemos o que plantamos ou plantamos que plantaremos o que colhemos”? com direcionamento para a Arte Contemporânea e a Sustentabilidade uma das preocupações era me fazer compreendida e conseguir dar significado ao ensino deste tema. Para o apoio bibliográfico escolhi textos sobre história da Arte Contemporânea, relação entre Arte e Sustentabilidade. Apresentei, através de vídeos e imagens, obras de artistas que trabalham a questão da Sustentabilidade. O plano de aula foi desdobrado junto com a professora

O processo de avaliação, embora não tenha sido realizado, foi proposto com base na realização do Projeto “Colhemos o que plantamos e vamos plantar o que colhemos” Foram observados:

- Frequência dos estudantes no decorrer das aulas teóricas e práticas;
- A elaboração dos desenhos a serem pintados no mural da escola;
- Colaboração e produção das atividades realizadas e
- O produto final.

Conclusões finais

O estágio na escola campo foi uma experiência muito intensa de envolvimento emocional e profissional. A parte emocional teve que ser controlado para poder conviver num ambiente desestruturado para ensino de arte, principalmente Arte contemporânea, já que esses estudantes nunca vão com seus professores a museus ou galerias, nunca foram ao teatro nem assistiram a uma dança ou mesmo concerto na rua. Como frequentei por dez meses essa escola, sai com a péssima sensação que o ensino naquela escola está decadente. Nem tudo deu certo nas abordagens do plano de aula e nas aulas prática, pois alguns dos estudantes fugiam da aula ou se negavam a participar nas atividades propostas. Porém, aprendi muito com meus erros e acertos. O estágio tem momentos de dissabores e momentos de contentamento. Percebi que todos que fazem essa escola tem mais queixas que elogios uns para com os outros. Houve momentos que senti falta de um profissional em comportamento humano e ética, por conta da raiva oculta dos alunos para com alguns professores e vice e versa. Quem sabe, um educador que ensine respeito e limite já que ficou claro para mim que a comunidade em torno da escola não se envolve com ela, não quer colaborar de alguma forma, para a melhoria da relação e do comportamento de seus filhos com seus educadores. Seria mentira se aqui declarasse que gostaria de ser professora nesse ambiente. Aprendi com os alunos que todos somos reflexo e mimese daquilo em que acreditamos dentro de um contexto de opiniões pré-definidas. Opiniões desfavoráveis, críticas sem fundamentos e atitudes desnecessárias. Um modelo de ensino que me angustia, porque esse modelo parece estar fixo, imóvel. Desejo tanto ensinar e espero que seja num ambiente menos pesado, menos conformado com fracasso dos estudantes. Levo desse estágio duas grandes lições: sem afeto, organização, planejamento, interesse e motivação, um professor não realiza muita coisa para o bem da educação de seus alunos; o professor não faz e escola, ajuda seus alunos sozinho. É preciso mudanças sérias nas políticas educacionais, na interação escola/comunidade e no compromisso com uma educação de qualidade e respeito ao indivíduo.

Referência Bibliográficas

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Concepções e Práticas Artísticas na Escola*, Campinas/SP, Coleção Ágare (2001)

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leitura no subsolo – 2. Ed. Revista – São Paulo: Cortez, 1999.*

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CHAVES, Eduardo. "Não é qualquer escola: A Escola que queremos"; Disponível em: http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Entrevistas/eduardo_chaves/prof_eduardochaves1.html. Acesso em: 01/11/2015.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa-** São Paulo: Paz e Terra, 2002 – (Coleção leitura).

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e, FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação geral).

MORAIS, Maria Cândido, "O Paradigma Educacional Emergente"; Disponível em: <http://docplayer.com.br/59395-O-paradigma-educacional-emergente.html>. Acesso em: 02/10/2015.

APÊNDICE – B Fotos realizadas durante o Projeto para o TCC:

“UMA EXPERIÊNCIA COM PAPEL MACHÊ NO ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA”



Fotos do entorno da Escola Estadual Polivalente de Abreu e Lima
(Arquivo da pesquisadora)



Fotos da produção do papel machê pelos grupos A e B
(Arquivo da pesquisadora)



Fotos de parte da produção de obras em papel machê durante o intercâmbio na universidade de Évora-Potugal
(Arquivo da Pesquisadora)